University of Alberta Library
0 1620 1663 5342

AUTORISÉ PAR LE MINISTERE

French Language Arts

fLA

Programme d'études du secondaire deuxième cycle

Français langue seconde - immersion

(10-12)

440.712
P762
2000
c.4
CDPCOLSP

Alberta
LEARNING
Direction de l'éducation française

UNIVERSITY OF ALBERTA
QUAECUMQUE VERA

EX LIBRIS
UNIVERSITATIS
ALBERTENSIS

AUTORISÉ PAR LE MINISTERE

Programme d'études du secondaire deuxième cycle Français langue seconde – immersion

(10-12)

Alberta
Learning
2000

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA LEARNING)

Alberta. Alberta Learning. Direction de l'éducation française.
French language arts : programme d'études du secondaire deuxième cycle – français langue seconde – immersion (10-12).

ISBN 0-7785-1067-0

1. Français (Langue) -- Étude et enseignement (Secondaire) -- Alberta. -- Allophones.
2. Français (Langue) -- Étude et enseignement (Secondaire) -- Alberta. -- Immersion.
I. Titre

PC2068.C2.A333 2000 440.707123

Cette publication est destinée au/aux :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	✓
Conseillers	✓
Parents	
Grand public	
Autres (à spécifier)	

Copyright © 2000, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Learning, Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 11160, avenue Jasper, Edmonton (Alberta), T5K 0L2,
Téléphone : (780) 427-2940, Télécopieur : (780) 422-1947, Courriel : def@edc.gov.ab.ca

Alberta Learning autorise la reproduction de la présente publication à des fins pédagogiques et sans but lucratif.

Remarque : *Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Learning afin que nous puissions y remédier.

Bibliothèque Saint-Jean
University of Alberta

REMERCIEMENTS

Un projet de cette envergure exige la participation et l'étroite collaboration de plusieurs personnes. La Direction de l'éducation française – Language Services Branch – tient à reconnaître la contribution et l'expertise des personnes suivantes dans l'élaboration de cette publication :

Alain Nogue	Directeur adjoint – Programmation française
Nicole Lamarre	Directrice du projet
Jacinthe Lavoie	Conceptrice de programmes

Nous désirons également reconnaître l'apport des personnes suivantes :

Jocelyne Bélanger	Coordination des services de révision
Marie-José Knutton	Révision
Louise Chady	Coordination de la production
Charles Adam	Graphisme
Marthe Corbeil	Traitement de texte
Nancy Duchesneau	Traitement de texte
Céline Nadon	Traitement de texte
Josée Robichaud	Traitement de texte

Et en dernier lieu, nous tenons à remercier ceux qui, de près ou de loin, ont gracieusement accepté de partager leurs réflexions et appuyer la Direction de l'éducation française dans la réalisation de ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements iii

VUE D'ENSEMBLE 1

- Introduction 1
- Liens entre le cadre commun et le programme d'études de français langue seconde – immersion 1998 1
- L'optique des résultats d'apprentissage 1
- Principes d'apprentissage 2
- Présentation du programme d'études de français langue seconde – immersion 1998 3

  1. Valorisation de l'apprentissage du français 4
  2. Compréhension orale 4
  3. Compréhension écrite 4
  4. Production orale 5
  5. Production écrite 5

- Organisation des résultats d'apprentissage généraux 5
- Guide d'utilisation du programme d'études par année scolaire 7
- Degré d'autonomie de l'élève 8
- Formats du document 8
- L'évaluation des apprentissages 9
- Sources bibliographiques principales 10

APERÇU DU PROGRAMME D'ÉTUDES DU SECONDAIRE DEUXIÈME CYCLE – FRENCH LANGUAGE ARTS 11

- Un programme plus précis 11
- Les priorités au secondaire deuxième cycle 11

VALORISATION DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS 13

COMPRÉHENSION ORALE 15

COMPRÉHENSION ÉCRITE 25

PRODUCTION ORALE 39

PRODUCTION ÉCRITE 47

ANNEXES

1. L'enseignement du français 59
2. Un aperçu du contexte d'enseignement en immersion 71
3. Compétences de base : tableau de référence 73

Digitized by the Internet Archive
in 2016

https://archive.org/details/programmedtudesd00albe_0

VUE D'ENSEMBLE

- **Introduction**

À l'automne 1994, la Direction de l'éducation française (DÉF) – Language Services Branch – élaborait un plan d'action visant la révision du programme d'études de français – immersion, secondaire deuxième cycle, publié en 1987. Afin de mieux cerner les besoins du milieu, l'équipe de français de la DÉF a organisé, avec l'appui du Canadian Parents for French de l'Alberta, une série de rencontres avec les parents des diverses régions de la province. Poursuivant le même but, elle a ensuite consulté des administrateurs, des enseignants et des élèves.

Au cours de l'année 1994, l'équipe de la DÉF a organisé une série d'entrevues avec des élèves de la deuxième à la douzième année afin d'analyser leurs habiletés reliées à la communication orale. Un projet similaire a été mis sur pied pour analyser leurs habiletés reliées à la communication écrite.

Toujours dans le but de recueillir plus d'information, les membres de l'équipe ont pris connaissance des récentes recherches dans le domaine de l'enseignement en immersion, des sciences du langage, des sciences de l'éducation et de la psychologie cognitive. Cette information leur a permis de mieux comprendre ce qu'est l'apprentissage et de mieux cerner les mécanismes de l'enseignement des langues.

En décembre 1993, les ministres de l'Éducation des quatre provinces de l'Ouest et des deux territoires signaient *Le protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien*. Riche de l'information recueillie dans le milieu et de l'analyse des travaux des élèves, l'équipe de la DÉF s'est jointe à l'équipe interprovinciale pour élaborer le *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)*. Ce document, paru en septembre 1996, a servi de base à l'élaboration du programme d'études paru en 1998.

- **Liens entre le cadre commun et le programme d'études de français langue seconde – immersion 1998**

Conscients du rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, les ministres de l'Éducation signataires de l'entente et leurs représentants ministériels ont orienté leurs travaux vers les **résultats d'apprentissage** plutôt que vers les **objectifs d'enseignement**, comme c'était le cas dans le programme d'études de français – immersion, secondaire deuxième cycle, publié en 1987. Les résultats d'apprentissage représentent l'ensemble des compétences que les élèves de l'Ouest et du Nord canadiens devraient maîtriser à la fin de chaque année scolaire. En plus de reprendre et d'expliciter les résultats d'apprentissage contenus dans le cadre commun, le programme d'études de 1998 contient des résultats d'apprentissage qui reflètent les besoins particuliers des élèves inscrits à un programme de français langue seconde – immersion en Alberta.

- **L'optique des résultats d'apprentissage** [1]

Un résultat d'apprentissage définit un comportement langagier en précisant les habiletés, les connaissances et les attitudes qu'un élève a acquises au terme d'une séquence d'apprentissage. Cette optique place donc l'élève au centre des actions pédagogiques.

Ce document présente deux types de résultats d'apprentissage :

- ***les résultats d'apprentissage généraux***, qui s'appliquent de la maternelle à la douzième année, sont des énoncés généraux qui décrivent ce qu'un élève doit être capable d'accomplir dans un domaine du développement langagier;

[1] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)*, p. vii et viii.

- ***les résultats d'apprentissage spécifiques***, qui découlent d'un résultat d'apprentissage général, se veulent des descripteurs plus précis du comportement langagier de l'élève au terme d'une année scolaire déterminée.

L'accroissement du niveau de difficulté des résultats d'apprentissage d'une année scolaire à l'autre permet à l'élève de bâtir progressivement le répertoire de ses habiletés, de ses connaissances et de ses attitudes, et ainsi d'élargir son champ d'autonomie.

- **Principes d'apprentissage**[2]

L'apprentissage d'une langue, comme tout autre apprentissage, est un processus personnel, social et intellectuel, qui se manifeste par la construction des savoirs et leur réutilisation dans des contextes de plus en plus variés et complexes. Les recherches dans le domaine de la psychologie cognitive ont permis de dégager six principes d'apprentissage qui viennent jeter un nouveau regard sur les actes pédagogiques les plus susceptibles de favoriser l'acquisition, l'intégration et la réutilisation des connaissances.

L'apprentissage est un processus actif et constructif. Pour l'apprenant, les connaissances sont des représentations mentales du monde qui l'entoure et qui l'habite. De même, l'acquisition de connaissances ou l'intériorisation de l'information est un processus personnel et progressif qui exige une activité mentale continue. Donc, l'apprenant sélectionne l'information qu'il juge importante et tient compte d'un grand nombre de données pour créer des règles et des conceptions. Ces dernières acquièrent rapidement un caractère permanent. L'enseignant est appelé à jouer le rôle de médiateur dans la construction, par l'apprenant, de règles et de conceptions. C'est en présentant des exemples et des contre-exemples qu'il permet à l'élève de saisir toutes les dimensions du savoir et d'éviter la construction de connaissances erronées.

L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures. « L'apprentissage est un processus cumulatif, c'est-à-dire que les nouvelles connaissances s'associent aux connaissances antérieures soit pour les confirmer, soit pour y ajouter des informations, soit pour les nier. »[3] Dans le cadre de sa planification, l'enseignant définit l'objet d'apprentissage et analyse les difficultés liées à ce savoir à acquérir. Il anticipe les connaissances antérieures des élèves et prévoit comment il activera leurs connaissances antérieures.

L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances. L'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme est une des caractéristiques de l'expert. Plus les connaissances sont organisées sous forme de schémas ou de réseaux, plus il est facile pour l'apprenant de les retenir et de les récupérer dans sa mémoire. Dans ces conditions, il est également possible de traiter un plus grand nombre de connaissances à la fois. Dans ses interventions auprès des élèves, l'enseignant présente des schémas, des graphiques, des cartes sémantiques, des séquences d'actions pour rendre les connaissances fonctionnelles et transférables.

L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives et procédurales que conditionnelles. Pour que l'apprenant soit en mesure d'intégrer et de réutiliser ce qu'il a appris dans des contextes variés, il lui faut déterminer quelles connaissances utiliser, comment les utiliser quand et pourquoi les utiliser. L'enseignement doit donc tenir compte de trois types de connaissances : les connaissances théoriques (le quoi – connaissances déclaratives), les connaissances qui portent sur les stratégies d'utilisation (le comment – connaissances procédurales) et les connaissances relatives aux conditions ou au contexte d'utilisation (le pourquoi et le quand – connaissances conditionnelles).

---

[2] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M – 12)*, p. ix et x.

[3] Tardif, Jacques. *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les éditions Logiques, 1992, p. 37.

L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques. L'apprenant doit pouvoir compter sur un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives pour pouvoir utiliser de façon fonctionnelle et efficace les connaissances acquises. En tout temps, l'élève doit être conscient des **stratégies** auxquelles il peut faire appel **pour accomplir une tâche** (stratégies cognitives). Il doit continuellement évaluer ses actions, les valider ou encore faire des ajustements pour réaliser ses projets (stratégies métacognitives). Il doit en quelque sorte **gérer** ces stratégies de façon efficace.

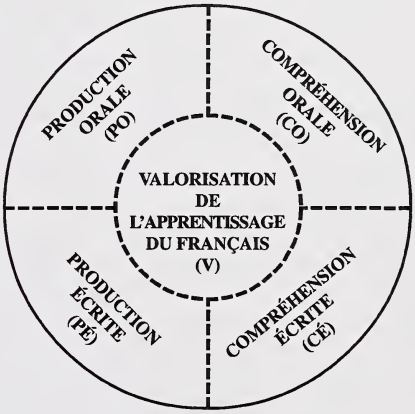
Un enseignement explicite des connaissances procédurales et conditionnelles, suivi de pratiques guidées et de pratiques coopératives, permettra à l'élève de développer un degré d'expertise dans un domaine donné. (Pour plus d'informations sur l'enseignement explicite, consulter l'annexe 1, *Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage.*)

La motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages. Comme toute autre connaissance, l'apprenant construit sa motivation scolaire à partir de ses croyances dans ses capacités d'apprentissage et de ses expériences scolaires. La motivation scolaire repose à la fois sur la valeur et les exigences de la tâche, et sur le pouvoir que l'élève a sur ses chances de réussite. Les croyances et les perceptions de l'élève détermineront son engagement, son degré de participation et sa persévérance à la tâche. D'une part, l'élève a une certaine responsabilité face à ses apprentissages et, d'autre part, l'enseignant a des responsabilités déontologiques dans la construction de la motivation scolaire de l'élève. L'enseignant doit, entre autres, proposer des tâches qui représentent des défis raisonnables et s'assurer que les élèves ont les connaissances et les stratégies nécessaires pour aborder la tâche. Il doit aussi leur rendre explicites les retombées à court ou à long terme des apprentissages.

- **Présentation du programme d'études de français langue seconde – immersion 1998**[4]

Par rapport au programme de 1987, le programme de 1998 apporte des précisions importantes en ce qui a trait au processus de réalisation des projets de communication. Pour chaque année scolaire, on retrouvera des tâches bien précises et des résultats d'apprentissage spécifiques permettant à l'apprenant de planifier et de gérer ses projets.

Le schéma ci-après présente les différents domaines de l'apprentissage du français langue seconde – immersion.



Les quatre domaines d'utilisation de la langue (*Compréhension orale* – **CO**, *Production orale* – **PO**, *Compréhension écrite* – **CÉ** *et Production écrite* – **PÉ**) mettent l'accent sur les besoins de communication, sur la reconstruction ou la formulation de sens et sur l'acquisition de compétences. Quant à la dimension plus spécifiquement culturelle de l'apprentissage d'une langue, elle est intégrée aux divers domaines dans la mesure où elle ne peut être dissociée d'une exploitation de textes écrits et de discours oraux. Cette dimension revêt par ailleurs des proportions plus larges, puisqu'elle touche à la valorisation, par l'élève, de son apprentissage du français comme outil de développement personnel, intellectuel et social (*valorisation de l'apprentissage du français – **V1**).*

[4] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)*, p. vii et viii.

Dans le *Cadre commun,* ces cinq domaines ont été envisagés comme des entités pour que leurs composantes et les résultats d'apprentissage qui s'y rattachent puissent être cernés avec le plus de précision possible. Cependant, c'est autour d'un projet d'apprentissage touchant divers domaines que s'articulent et se travaillent les résultats d'apprentissage visés par le projet.

1. Valorisation de l'apprentissage du français

Ce domaine a été placé au centre du schéma pour montrer qu'il est en constante interaction avec chacun des quatre autres domaines. Le contexte d'apprentissage mis en place par l'enseignant joue un rôle primordial dans la création d'un climat qui favorise la valorisation de l'apprentissage du français. (Pour plus d'informations sur la création d'un climat propice à l'apprentissage d'une langue seconde dans un contexte d'immersion, consulter l'annexe 2.)

2. Compréhension orale

L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce domaine s'est faite à partir de la conception de l'écoute selon laquelle l'élève est un récepteur actif qui a la responsabilité de reconstruire le sens d'un discours. Cette reconstruction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

L'écoute exige, d'une part, que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets et, d'autre part, qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux* ***CO4*** et ***CO5***, portent sur les stratégies de planification et de gestion des projets d'écoute. Ces projets visent essentiellement à répondre à des besoins d'information (*le résultat d'apprentissage général* ***CO1***) et à des besoins d'imaginaire et d'esthétique (*le résultat d'apprentissage général* ***CO2***).

Par ailleurs, les discours oraux, ainsi que les messages sonores qui font partie intégrante du projet de communication, constituent des moyens privilégiés pour développer chez l'élève une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones. C'est l'essence même du *résultat d'apprentissage général* ***CO3***.

3. Compréhension écrite

Comme c'était le cas pour la compréhension orale, l'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce domaine s'est faite à partir de la conception de la lecture selon laquelle l'élève est un récepteur actif qui a la responsabilité de reconstruire le sens d'un texte. Cette reconstruction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

Tout comme pour la compréhension orale, la lecture exige, d'une part, que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets et, d'autre part, qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux* ***CÉ4*** et ***CÉ5***, portent sur les stratégies de planification et de gestion des projets de lecture. Ces projets visent essentiellement à répondre à des besoins d'information (*le résultat d'apprentissage général* ***CÉ1***) et à des besoins d'imaginaire et d'esthétique (*le résultat d'apprentissage général* ***CÉ2***).

Par ailleurs, les textes, ainsi que les messages visuels qui font partie intégrante du projet de communication, constituent des moyens privilégiés pour développer chez l'élève une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones. C'est l'essence même du *résultat d'apprentissage général* ***CÉ3***.

Dans les domaines de la **compréhension orale** et de la **compréhension écrite**, les résultats d'apprentissage spécifiques tiennent compte du rôle de plus en plus croissant des médias et de la technologie de l'information dans le quotidien de l'élève (ex. : journaux, magazines, publicités orales ou écrites, les disques optiques compacts, Internet, etc.). L'étude de la composition des messages médiatiques vise essentiellement à amener l'élève à décoder et à évaluer les messages transmis. Elle lui permet de découvrir la manière dont le message est construit, ainsi que les idées, les valeurs et la vision du monde qu'il véhicule.

4. Production orale

L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce domaine s'est faite à partir de la conception selon laquelle l'élève est un agent actif dans la construction du sens de son message. Cette construction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

La construction de sens dans le contexte d'une présentation orale ou d'une discussion exige, d'une part, que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets de communication et, d'autre part, qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux* ***PO4*** et ***PO5***, portent sur les stratégies de planification et de gestion des projets de communication orale. Ces projets visent essentiellement à transmettre de l'information, à répondre à un besoin d'interaction sociale (*le résultat d'apprentissage général* ***PO1***), à répondre à des besoins d'imaginaire ou à proposer une vision du monde ou encore, à explorer le langage (*le résultat d'apprentissage général* ***PO2***).

Par ailleurs, l'élève doit accorder à la forme dans laquelle il formule ses messages toute l'attention qu'elle mérite. C'est le sens du *résultat d'apprentissage général* ***PO3***. La présentation orale exige du présentateur un souci de clarté et de précision de la langue. Les échanges au cours des discussions exigent du locuteur une constante négociation de sens.

5. Production écrite

Le domaine « production écrite » présente dans l'ensemble une perspective parallèle à celle retenue en *production orale*. Cette perspective fait de l'élève un scripteur actif dans la construction du sens d'un texte. Cette construction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

La construction de sens exige, d'une part, que l'élève ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets de communication et, d'autre part, qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux* ***PÉ4*** et ***PÉ5***, portent sur les stratégies de planification et de gestion des projets de communication.

Ces projets visent essentiellement à transmettre de l'information (*le résultat d'apprentissage général* ***PÉ1***), à répondre à des besoins d'imaginaire, à proposer une vision du monde ou encore à explorer le langage (*le résultat d'apprentissage général* ***PÉ2***).

Par ailleurs, tout comme pour la production orale, l'élève doit accorder à la forme dans laquelle il formule ses messages toute l'attention qu'elle mérite. C'est le sens du *résultat d'apprentissage général* ***PÉ3***. Les résultats d'apprentissage spécifiques décrivent les comportements attendus dans les cas les plus fréquents (les cas usuels). Dans les cas particuliers, l'élève pourra faire appel à des moyens qui lui permettront d'utiliser la forme correcte du message à transmettre (consultations d'outils de référence ou de personnes-ressources).

- **Organisation des résultats d'apprentissage généraux**

Pour chacun des domaines des habiletés langagières, on retrouve une organisation en parallèle des résultats d'apprentissage généraux (RAG). Dans un premier temps, on retrouve les résultats d'apprentissage visant à reconstruire (**CO1** et **CÉ1**) ou à construire (**PO1** et **PÉ1**) le sens d'un message pour répondre à un besoin d'information.

En deuxième lieu, viennent les résultats d'apprentissage visant à reconstruire (**CO2** et **CÉ2**) ou construire (**PO2** et **PÉ2**) un message pour répondre à des besoins d'imaginaire, d'esthétique ou encore, pour proposer une vision du monde.

Ces deux ensembles de résultats d'apprentissage généraux (RAG) décrivent en quelque sorte les projets de communication proposés aux élèves.

Le troisième ensemble de résultats d'apprentissage généraux se divise en deux sections :

- les résultats d'apprentissage visant le développement d'une attitude positive envers la langue et les cultures francophones (**CO3** et **CÉ3**);
- les résultats d'apprentissage portant sur le vocabulaire et les mécanismes de la langue (**PO3** et **PÉ3**).

Le quatrième ensemble de résultats d'apprentissage généraux décrit les stratégies de planification, c'est-à-dire les moyens qui lui permettront d'orienter son projet (**CO4**, **CÉ4**, **PO4** et **PÉ4**).

Finalement, on retrouve les résultats d'apprentissage généraux qui permettent à l'élève de gérer ses projets de communication, de mettre en œuvre les stratégies les plus efficaces pour répondre à son intention de communication (**CO5**, **CÉ5**, **PO5** et **PÉ5**).

Dans l'ensemble, l'organisation des résultats d'apprentissage généraux suit le processus du déroulement des activités : le contexte de la tâche (les RAG aux niveaux 1 et 2), la planification (le RAG au niveau 4) et la gestion de cette tâche (le RAG au niveau 5). À la lecture des résultats d'apprentissage spécifiques, on notera que l'analyse de l'efficacité des moyens utilisés pour réaliser la tâche se trouve sous le résultat d'apprentissage : gestion.

Quant aux RAG au niveau 3, ils représentent une appréciation et un respect de la culture et de la langue. Ils sont intégrés à la réalisation et à la gestion de la tâche, tout comme celui de la valorisation de l'apprentissage du français.

Remarque : L'enseignant trouvera des renseignements complémentaires sur le déroulement des activités à l'annexe 1 : *Caractéristiques des situations d'apprentissage*.

Compréhension orale	Compréhension écrite
CO1. Contexte : besoin d'information	**CÉ1. Contexte : besoin d'information**
CO2. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	**CÉ2. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique**
CO3. Appréciation de la culture	**CÉ3. Appréciation de la culture**
CO4. Planification	**CÉ4. Planification**
CO5. Gestion	**CÉ5. Gestion**

Valorisation de l'apprentissage du français

Production orale	Production écrite
PO1. Contexte : besoin d'information	**PÉ1. Contexte : besoin d'information**
PO2. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	**PÉ2. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique**
PO3. Mécanismes de la langue	**PÉ3. Mécanismes de la langue**
PO4. Planification	**PÉ4. Planification**
PO5. Gestion	**PÉ5. Gestion**

- **Guide d'utilisation du programme d'études par année scolaire**

Domaine langagier visé

Volets du domaine visé

PRODUCTION ORALE

Résultat d'apprentissage général (RAG)

L'exposé et l'interaction

PO1. L'élève sera capable de parler pour transmettre de l'information selon son intention de communication et pour répondre à un besoin d'interaction sociale.

Niveau d'apprentissage

Phrase d'introduction présentant les différentes phases du processus de réalisation d'un projet de communication

Résultat d'apprentissage spécifique (**RAS**) découlant du résultat d'apprentissage général

Description précise du comportement attendu de l'élève dans l'utilisation des stratégies ou dans la réalisation d'une tâche

Pour *COMMUNIQUER* ses différents besoins, l'élève pourra :	9e	10e	11e	12e
• **produire un message contenant des aspects incitatifs tels que le slogan, la caractérisation, la trame sonore ou la technique interactive** *Exemple :* – produire une annonce publicitaire dans laquelle il utilise des techniques de persuasion;	A^m	↗		
• **décrire une expérience d'apprentissage en expliquant le contexte, la démarche et les résultats, en situation interactive ou non interactive** *Exemple :* – annoncer le sujet de la situation d'apprentissage. Fournir de l'information sur les circonstances qui l'ont amené à s'engager dans cette situation d'apprentissage. Préciser les démarches entreprises pour y participer. Faire le bilan de ses apprentissages. Expliquer *où*, *quand* et *comment* il utilisera ces nouvelles connaissances;	→	A^m	↗	
• **présenter une analyse critique d'un fait, d'un phénomène ou d'une situation** *Exemple :* – annoncer le sujet. Présenter les aspects traités. Mettre en relation les différents aspects du sujet traité en utilisant des marqueurs de relation. Faire la synthèse des propos en guise de conclusion ou donner son opinion;		→	A^m	↗
• **présenter et défendre son point de vue avec efficacité, en situation interactive ou non interactive** *Exemple :* – présenter le sujet de l'argumentation. Présenter les éléments de l'argumentation (la thèse et la contre-thèse; les arguments et les contre-arguments). Choisir la ou les stratégies argumentatives : la réfutation, l'explication argumentative ou la démonstration. Établir des liens entre les éléments d'argumentation. Formuler la conclusion (reformuler la thèse ou élargir le débat);		→	A^m	↗
• **faire une présentation à caractère formel, soutenue par des moyens techniques** *Exemple :* – annoncer le sujet de sa présentation. Présenter le plan du contenu pour orienter les auditeurs. Expliquer chacun des points retenus en utilisant de l'équipement audiovisuel ou uniquement audio ou visuel. Conclure sa présentation en donnant un résumé du contenu.			→	A^m

Symboles permettant de décrire le degré d'autonomie de l'élève en fonction d'un résultat d'apprentissage à un niveau donné

La partie ombrée comprend les résultats d'apprentissage pour lesquels les élèves devraient avoir développé une autonomie au niveau prescrit (A^0 ou A^m)

La partie non ombrée comprend les résultats d'apprentissage pour lesquels les élèves reçoivent un soutien de la part de l'enseignant ou des pairs, et font l'objet d'une évaluation formative.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^0 : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Légende permettant de qualifier le cheminement de l'élève vers l'autonomie (**A**)

- **Degré d'autonomie de l'élève**

Comme précisé dans la section sur les principes d'apprentissage (voir page 62), un des rôles de l'enseignant est d'être le médiateur entre le savoir à construire et l'apprenant. Pour bien remplir ce rôle, il doit d'abord modeler pour l'élève le comportement attendu, c'est-à-dire les stratégies cognitives et métacognitives qui lui permettent de réaliser son projet (enseignement explicite). Ensuite, il accompagne l'élève dans la réalisation d'un projet qui fait appel à ces mêmes stratégies (pratique guidée). Puis, il place l'élève dans une situation où il aura à utiliser, en compagnie de ses pairs, les mêmes éléments visés (pratiques coopératives). Finalement, il vérifie jusqu'à quel point l'élève a intégré les stratégies et le comportement attendus (pratique autonome et transfert).

Les symboles sont utilisés pour décrire cette marche de l'élève vers l'autonomie, tout en ayant l'appui de l'enseignant :

→ ***niveau intermédiaire d'indépendance : l'élève requiert un soutien fréquent de la part de l'enseignant et de ses pairs***
L'enseignant fait une démonstration explicite des éléments visés. Il travaille sur les éléments de base du concept à l'étude. Il favorise le travail de groupe et appuie régulièrement le groupe tout au long de l'activité.

➔ ***niveau avancé d'indépendance : l'élève requiert un soutien occasionnel de la part de l'enseignant et obtient le soutien de ses pairs***
L'enseignant fait une démonstration en fournissant la représentation complète du concept à l'étude. Il sollicite la participation des élèves au cours de sa démonstration. Il met l'accent sur ce qui semble poser problème. Il favorise le travail en petits groupes et guide l'objectivation (autoévaluation) et la rétroaction par les pairs.

A^o ***autonomie de l'élève (stratégies, attitudes, etc.)***
En situation d'évaluation, l'enseignant vérifie avec quel degré d'autonomie l'élève a utilisé l'élément visé (stratégie, attitude, etc.) en situation d'évaluation formative. Il vérifie également jusqu'à quel point l'élève comprend son utilisation dans des contextes variés (transfert). Le résultat d'apprentissage (**RA**) est **observable** et la mesure est **qualifiable**.

A^m ***autonomie de l'élève (mécanismes de la langue et tâches)***
L'enseignant vérifie le comportement de l'élève face aux résultats d'apprentissage (**RA**) visés en situation d'évaluation sommative. Le produit du travail de l'élève est évalué et la mesure de ce travail est **quantifiable**. L'évaluation des projets de communication (les tâches) et des mécanismes de la langue mène à la confirmation du degré de maîtrise de l'élève.

↗ ***consolidation des apprentissages***
L'enseignant place l'élève dans des situations de communication toujours plus complexes de façon à développer chez l'élève un champ d'expertise de plus en plus vaste et à accroître son autonomie.

- **Formats du document**

Afin de mieux répondre aux besoins des enseignants, le programme d'études élaboré à partir du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)* est offert en deux formats : le format ***intégral*** et le format ***par année scolaire***.

- Le format ***intégral*** présente l'ensemble des résultats d'apprentissage ***de la maternelle à la douzième année***. Ce format permet à l'enseignant d'avoir une vue d'ensemble du développement d'une habileté, de la maternelle à la douzième année. Il peut s'y référer pour fin de diagnostic. Par exemple, si un élève rencontre des difficultés en lecture, l'enseignant pourrait consulter le document et voir quelles stratégies de planification ou de gestion l'élève devrait avoir acquises à ce niveau. Ensuite, il pourrait repérer une ou plusieurs stratégies qui ne sont pas mises en application par l'élève pour réaliser son projet de communication. L'enseignant pourrait, par

exemple, utiliser cette version du programme d'études pour enseigner de nouvelles stratégies de lecture à un élève qui est prêt à aborder des textes plus complexes. L'élève accroîtrait ainsi son degré d'autonomie en lecture.

Ce format facilitera également la planification en équipe-école. Il pourra servir d'outil de référence aux enseignants qui n'enseignent pas le français, mais qui partagent, avec leurs collègues, la responsabilité du développement langagier de l'élève.

Compte tenu de son format volumineux, cette version du programme d'études pourrait difficilement servir à la planification des séquences d'apprentissage à un niveau donné. Le deuxième format, plus convivial, permet de répondre à ce besoin.

- Ce format présente uniquement les résultats d'apprentissage pour le ***secondaire deuxième cycle***, de même que tous les résultats d'apprentissage qui font l'objet d'un travail de sensibilisation menant à l'autonomie au cours de ce cycle.

  Ce format allégé permet à l'enseignant de focaliser sur les résultats d'apprentissage prescrits à un niveau donné. De plus, il lui permet de connaître les acquis des élèves au niveau précédent. Ainsi, en septembre, un enseignant pourrait se référer à cette version du programme d'études pour planifier une séquence d'apprentissage à partir des résultats d'apprentissage de l'année précédente, afin de faire le point sur les acquis des élèves. Il pourrait également s'y référer pour voir quelles sont ses responsabilités face à la progression de l'élève vers une plus grande autonomie, et au soutien qu'il doit apporter à l'élève dans le développement des habiletés, des connaissances et des attitudes.

  Parce qu'il présente tous les résultats d'apprentissage de deux années scolaires consécutives, ce format allégé permet aux enseignants de classes à niveaux multiples de planifier les séquences d'apprentissage à partir d'un seul document.

- **L'évaluation des apprentissages**

Idéalement, les pratiques évaluatives sont le reflet de la conception de l'apprentissage.

Si le savoir est une construction graduelle, les buts premiers de l'évaluation sont de fournir une rétroaction significative à la personne évaluée et de fournir des données utiles aux divers intervenants. Selon cette vision, l'évaluation prend place, d'abord au début d'une démarche d'apprentissage, pour déterminer les connaissances antérieures de l'élève, et ensuite à la fin, pour déterminer ce qu'il a appris. Ainsi, l'élève pourra situer ses nouvelles compétences face à l'objet d'apprentissage et l'enseignant pourra expliquer le niveau de rendement de l'élève et adapter ses interventions aux compétences réelles de l'élève.

Pour obtenir ces informations, l'enseignant doit présenter des tâches complètes, complexes et signifiantes : des tâches qui exigent la mise en œuvre de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

Si la préoccupation première de l'enseignant est de développer des stratégies cognitives et métacognitives, il pourra assurer à l'élève une plus grande autonomie dans la réalisation de son projet de communication.

- **Sources bibliographiques principales**

ALBERTA. ALBERTA EDUCATION. *Programme d'études de français langue seconde – immersion (M-12)*, Direction de l'éducation française, Alberta Education, 1998.

BOYER, Christian. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture,* Boucherville, Graficor, 1993, 205 p.

Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12), Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année), septembre 1996, 77 p.

CHARTRAND, Suzanne. « Enseigner la grammaire autrement - animer une démarche active de découverte », *Québec français*, n° 99 (automne 1995), p. 32-34.

FOREST, Constance et Louis Forest. *Le Colpron. Le nouveau dictionnaire des anglicismes*, Chomedey, Laval, Éditions Beauchemin, 1994, 289 p.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture,* Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1990, 255 p.

GIASSON, Jocelyne. *La lecture – De la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1995, 234 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études. Le français. Enseignement primaire,* Québec : Gouvernement du Québec, 1993, 81 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études. Le français. Enseignement secondaire,* Québec : Gouvernement du Québec, 1995, 179 p.

PICARD, Jocelyne et Yolande Ouellet. *Stratégies d'apprentissage et méthodes de techniques de travail au primaire*, Loretteville, Commission scolaire de La Jeune-Lorette, 1996, 67 p.

Pour un nouvel enseignement de la grammaire, Collectif sous la direction de Suzanne-G. Chartrand, Montréal, Les Éditions Logiques, 1996, 447 p. (Collection Théories et pratiques dans l'enseignement).

TARDIF, Jacques. « L'évaluation dans le paradigme constructiviste », *L'évaluation des apprentissages – Réflexions, nouvelles tendances et formation,* Collectif sous la direction de René Hivon, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, p. 28-56.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive,* Montréal, Les Éditions Logiques, 1992, 474 p.

THÉRIAULT, Jacqueline. *J'apprends à lire... Aidez-moi!* Montréal, Les Éditions Logiques, 1996, 181 p.

VILLERS, Marie-Éva de. *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*, Montréal, Québec/Amérique, 1992, 1324 p.

APERÇU DU PROGRAMME D'ÉTUDES DU SECONDAIRE DEUXIÈME CYCLE – FRENCH LANGUAGE ARTS

- **Un programme plus précis**

Le programme de français langue seconde – immersion vise à placer l'élève dans des situations d'apprentissage lui permettant l'appropriation de la langue française comme outil de développement personnel, intellectuel, social et culturel.

À la suite de la consultation qui a précédé l'élaboration du programme de 1998, les concepteurs ont opté pour mettre l'accent sur le développement des stratégies de planification et de gestion menant à la réalisation des divers projets de communication. Vous trouverez, pour chacun des domaines (compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite), des résultats d'apprentissage spécifiques visant à développer chez l'élève les outils nécessaires pour réaliser efficacement ses projets de communication.

- **Les priorités au secondaire deuxième cycle**

Au secondaire deuxième cycle, le programme d'études de français vise à développer, chez les élèves, un esprit d'analyse et un esprit critique afin de réagir au contenu des produits médiatiques et aux techniques utilisées par les médias. Par le fait même, il amène les élèves à apprécier la réalité culturelle de la francophonie canadienne et mondiale. Le programme de français vise également à prendre davantage conscience des éléments qui assurent la clarté de leurs messages tels des expressions et des mots justes et précis, des phrases correctes et de plus en plus complexes. Il apprend à respecter les règles de base qui régissent la langue, autant en ce qui a trait aux échanges verbaux organisés en salle de classe, que dans la réalisation de projets à l'écrit. En s'appropriant un bagage langagier recherché, l'élève s'outille de manière à comprendre, approfondir, préciser et exprimer des pensées de plus en plus abstraites. Le programme vise également à développer la capacité de l'élève à planifier et à gérer ses projets de communication, autant lorsqu'il réalise ses projets seul que lorsqu'il travaille avec des partenaires de classe.

En **compréhension orale**, l'élève apprend à prêter une attention particulière à l'organisation du message (type de texte) et à choisir les moyens les plus efficaces pour prendre des notes et pour approfondir un sujet.

En **compréhension écrite**, au secondaire deuxième cycle, l'élève poursuit le développement de son habileté à lire en abordant des textes de plus en plus complexes. Il accroît sa capacité à analyser les caractéristiques des textes afin de mieux comprendre leur organisation interne (type de texte) et à tenir compte des informations recueillies sur l'auteur et sur l'intention de l'auteur pour aborder la lecture d'un texte.

En **production orale**, l'élève apprend le vocabulaire et les constructions syntaxiques qui lui permettent de s'exprimer dans divers contextes. Il développe l'habileté à planifier des projets en tenant compte des caractéristiques du public et en utilisant divers moyens pour gérer efficacement ses interventions lors d'une discussion (interaction).

En **production écrite**, l'élève apprend à organiser et à formuler ses idées clairement tout en respectant les règles qui régissent l'organisation interne des textes (type de texte) ainsi que celles de

l'orthographe grammaticale. Il apprend également à réviser ses textes en utilisant diverses sources de référence.

Dans de nombreux cas, les connaissances acquises dans un domaine langagier peuvent être transférées dans un autre domaine. Par exemple, les connaissances sur l'organisation interne d'un texte peuvent être utilisées dans tous les domaines, autant à l'oral qu'à l'écrit. Les habiletés à évaluer son travail peuvent être transférées dans d'autres champs d'activités, autant à l'école qu'à l'extérieur de l'école.

Quant aux projets de communication eux-mêmes, les concepteurs ont ciblé des tâches pour chaque niveau d'apprentissage. Dans l'ensemble du secondaire deuxième cycle, vous trouverez des tâches qui touchent aux diverses activités de la vie quotidienne des élèves de ce groupe d'âge, de même que celles faisant appel à leur créativité et à leur imagination.

En s'appropriant les éléments de la langue, l'élève devient de plus en plus autonome et responsable de ses apprentissages. Lorsque la langue est au service de l'apprenant, il lui est possible de développer ses habiletés dans d'autres domaines d'apprentissage tels que les sciences, les mathématiques, les études sociales, etc. C'est donc par le biais de l'enseignement de la langue que l'on parvient à outiller l'élève pour qu'il devienne un bon communicateur et un apprenant efficace.

Remarque : Le développement des éléments de la langue se fait en contexte et non au cours d'exercices qui ne sont pas intégrés à un scénario visant autant l'apprentissage des connaissances déclaratives, conditionnelles que procédurales.

VALORISATION DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Les attitudes

VI. L'élève sera capable de valoriser son apprentissage du français comme un outil de développement personnel, intellectuel et social.

Pour démontrer une *ATTITUDE POSITIVE* face à l'apprentissage du français, l'élève pourra :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **poursuivre de façon autonome son apprentissage du français** *Exemples :* – tirer profit de ses lectures personnelles pour poursuivre son développement langagier et devenir ainsi plus autonome, – chercher à comprendre l'usage des expressions courantes en français, les comparer à des expressions semblables dans sa langue première, – prêter attention aux mots et aux expressions qui ont un sens différent dans les deux langues cibles (faux amis), – s'approprier un répertoire d'expressions utilisées par les jeunes d'aujourd'hui;	A°	↗		
• **développer une compétence interculturelle** *Exemples :* – reconnaître les composantes linguistiques et non linguistiques de la culture (accents, gestes, nuances, conventions sociales, ton, etc.), – être conscient du fait que les individus interprètent un même message différemment en raison de leur bagage culturel;		→	➔	A°
• **reconnaître les avantages du bilinguisme dans sa vie culturelle, scolaire et professionnelle** *Exemples :* – être conscient des diverses possibilités d'emploi que lui offre la connaissance des deux langues officielles du pays, – être conscient des diverses possibilités dans le choix d'un programme d'études postsecondaires, – être conscient du rôle qu'il peut jouer dans la communauté, en tant qu'anglophone bilingue.			→	A°

Contexte d'apprentissage

Dans le contexte de l'immersion, le développement, chez l'élève, d'une attitude positive face à l'apprentissage du français fait partie du quotidien. Le contexte d'apprentissage, mis en place par l'enseignant, joue un rôle primordial dans la création d'un climat qui favorise la valorisation de l'apprentissage du français.

C'est en plaçant fréquemment les élèves dans des situations structurées, où les interactions entre les pairs sont essentielles à la réalisation d'un projet, qu'ils réaliseront l'importance de leur apprentissage. Ce genre de projet peut également amener les élèves à interagir avec divers intervenants. Que ce soit dans le cadre de l'organisation d'une activité spéciale pour les membres de la communauté, d'un projet à plus ou moins long terme avec des élèves d'un autre niveau scolaire ou encore, d'un échange sur le réseau Internet, ces moments permettront aux élèves de reconnaître les avantages liés au bilinguisme et de s'engager davantage dans l'apprentissage de cette langue seconde.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A°: autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m}: autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Contexte d'évaluation

C'est par l'**observation** régulière du comportement de l'élève (voir *Exemples* des RAS de ce domaine) que l'enseignant recueille l'information nécessaire pour **évaluer l'attitude** de celui-ci face à son développement personnel, intellectuel et social.

COMPRÉHENSION ORALE

L'écoute

CO1. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux et de décoder des messages sonores dans des produits médiatiques pour répondre à un besoin d'information.

Pour répondre à un besoin d'information à l'écoute, l'élève devra :	9e	10e	11e	12e
• **analyser des éléments tels que la trame sonore, le slogan, la caractérisation et l'humour dans une publicité** *Exemple :* – observer les moyens utilisés par l'auteur/le réalisateur d'une publicité. Faire part de ses observations. Expliquer le rôle de chaque moyen utilisé sur la portée du message;	Am	↗		
• **dégager le point de vue de l'auteur** *Exemple :* – relever dans le discours les indices qui révèlent la position de l'auteur face au sujet. Reformuler le point de vue de l'auteur;	Am	↗		
• **distinguer les faits, les opinions, les hypothèses dans des reportages, des bulletins de nouvelles ou des entrevues** *Exemple :* – relever des passages présentant des propos qui, dans les faits, peuvent être prouvés, des propos qui relèvent de la supposition (hypothèses) et des propos qui proviennent de réactions à un fait, à un événement, etc. (opinions);	→	Am	↗	
• **réagir de façon critique à la pertinence de l'information donnée et à la cohérence des idées dans des reportages** *Exemple :* – dégager les idées qui sont essentielles à la compréhension du message. Observer l'enchaînement des idées dans le développement du sujet. Faire part de ses observations. Expliquer comment la qualité de l'information et son organisation influent sur la compréhension du message;	→	→	Am	↗
• **réagir de façon critique aux éléments et à la structure de l'argumentation** *Exemple :* – reconnaître le sujet de l'argumentation. Identifier les éléments de l'argumentation. Établir des liens entre les éléments. Évaluer la progression dans la présentation des éléments de l'argumentation.			→	Am

L'écoute	*CO2. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux et de décoder des messages sonores dans des produits médiatiques pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique.*

Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra :	9e	10e	11e	12e
• **discuter des thèmes, des messages, des rythmes de la chanson populaire francophone en établissant des liens avec l'univers de la chanson populaire de son milieu** *Exemple :* – observer, en groupe, les thèmes, les messages qui se dégagent de la chanson populaire francophone. Observer les éléments qui créent le rythme dans ces chansons (la mesure et la répétition de sons, de mots, de vers, etc.). Observer les mêmes éléments dans la chanson populaire de son milieu. Faire part de ses observations;	A°	↗		
• **établir des liens entre ses valeurs et celles présentées dans un film, une pièce de théâtre ou une chanson** *Exemple :* – dégager les valeurs révélées par les personnages, les valeurs associées au lieu ou à l'époque, ou les valeurs mises en relief par la façon de traiter les thèmes. Les comparer à ses propres valeurs ou à celles de son milieu;	➔	Am	↗	
• **dégager les thèmes dans une émission télévisée, dans un film ou dans une pièce de théâtre** *Exemple :* – reconnaître les éléments (mots, expressions, images, etc.) qui convergent vers une idée. Trouver un mot ou une expression qui englobe tous les éléments de cette idée;	➔	Am	↗	
• **discuter de la relation entre la musique et l'univers créé par l'auteur dans une chanson** *Exemple :* – dégager les thèmes, les messages qui se dégagent de la chanson. Relever les éléments qui créent le rythme dans la chanson (la mesure et la répétition de sons, de mots, de vers, etc.). Prendre conscience de sa réaction face à la musique. Observer le rythme créé par la musique. Établir des liens entre l'univers créé par la chanson et la musique. Faire part de ses observations;	→	➔	A°	↗
• **dégager la dynamique des personnages d'un récit et son impact sur l'action dans un film ou dans une pièce de théâtre** *Exemple :* – élaborer la liste des personnages qui ont une influence directe sur le personnage principal. Observer la caractérisation de ces personnages, leurs rôles et leurs rapports (supériorité, égalité, infériorité, complicité, influence, opposition, etc.) avec le personnage principal et ce, à partir du dialogue et de la mise en scène. Décrire l'incidence des liens qui les unissent sur l'action;		→	Am	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A°: autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra :	9e	10e	11e	12e
• **analyser l'importance relative des différents éléments d'un film ou d'une pièce de théâtre tels que l'intrigue, le cadre, le décor, les costumes, le dialogue, les personnages et les thèmes** *Exemple :* – décrire les différentes composantes de l'univers du film ou de la pièce de théâtre. Expliquer, par exemple : • les liens entre le choix des thèmes et le caractère psychologique des personnages, ou • les liens entre le dialogue et les rapports établis, ou • les liens entre le cadre, le décor et les costumes, ou • les liens entre l'époque et les thèmes développés, ou • les liens entre les actions des personnages et leur caractère psychologique, et – décrire comment les éléments observés contribuent à transmettre une vision du monde;			→	A^m
• **discuter du traitement des thèmes et des valeurs présentés dans un film ou dans une pièce de théâtre** *Exemple :* – dégager les thèmes et les valeurs véhiculées dans un film ou une pièce de théâtre. Observer comment le choix du vocabulaire, le lieu et l'époque, la scénarisation ou la mise en scène contribuent à mettre en relief les thèmes et les valeurs. Faire part de ses observations;			→	A^o
• **discuter de la portée sociale d'une chanson francophone** *Exemple :* – dégager les thèmes, les messages qui se dégagent de la chanson. Observer la vision du milieu qui se dégage du texte. Établir des liens entre la vision proposée par l'auteur et sa connaissance du milieu francophone. Faire part de ses observations.			→	A^o

Contexte d'apprentissage

Au secondaire deuxième cycle, les apprentissages se font principalement à partir :

- de situations de travail de groupe;
- de la lecture d'articles de journaux et de magazines et de la lecture de courts récits, d'extraits de pièces de théâtre ou de romans aux élèves;
- de textes audio tels que chansons, poèmes, documentaires;
- de matériel audiovisuel.

Dans le cas de **textes lus aux élèves**, pour que les situations d'apprentissage soient profitables, les textes devraient être accompagnés d'un matériel d'appui qui permettra aux élèves, lors de la planification, de faire des prédictions sur le contenu. Cet appui peut prendre la forme d'information sur l'auteur, sur l'interprète ou, sur l'émission ou encore, prendre la forme d'information pouvant mener à l'identification de la structure du texte. Dans les cas où les élèves sont peu familiers avec le contenu du sujet traité ou si le contenu traite d'un concept abstrait, la présentation de l'information devrait être appuyée par le visuel. De plus, l'information ne devrait pas être trop dense, c'est-à-dire éviter de présenter beaucoup d'information en peu de texte. Dans la plupart des cas, l'organisation de l'information devrait être claire (ex. : reprise de l'information, organisation et progression claires, absence de contradiction, constance du point de vue). Dans les cas où l'information est implicite, le texte devrait fournir suffisamment d'information pour permettre aux élèves de vérifier leurs hypothèses. Les textes longs, c'est-à-dire ceux qui dépasseraient la capacité de concentration des élèves, devraient être découpés en séquences tout en tenant compte des endroits propices ou stratégiques pour interrompre l'écoute. Dans le cas **du matériel audiovisuel**, la durée de la présentation variera en fonction de la complexité du message véhiculé et de

l'aide que les élèves peuvent obtenir en cours de visionnement; ex. : possibilité de discuter de certains segments du film ou de la vidéo en petits groupes de travail, possibilité d'interrompre le visionnement pour apporter des précisions, possibilité de visionner à nouveau certains segments plus complexes, etc.

Remarque : Les présentations faites par les autres élèves de l'école, les membres de la communauté ou encore, les présentations de spectacles peuvent également être utilisées dans le but de développer les habiletés d'écoute. Toutefois, les élèves doivent être conscients de l'objet d'apprentissage et chaque situation doit respecter les trois étapes du processus de réalisation d'un projet de communication (voir à l'annexe 1, la section intitulée *Caractéristiques des situations d'apprentissage*).

Au secondaire deuxième cycle, l'élève apprend à s'informer sur le contexte socioculturel et historique du discours pour orienter son écoute et à prendre des notes de façon efficace pour retenir l'information. Il apprend également à faire appel à ses connaissances sur les procédés liés au type de discours : procédés explicatifs (10e), analytiques (11e) et argumentatifs (12e) (voir CO4 et CO5).

Contexte d'évaluation

L'évaluation des apprentissages se fait à partir :
- de textes lus aux élèves,
- de la présentation de documents audio et audiovisuels.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écoute	*CO3. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux, des messages sonores dans des produits médiatiques pour développer une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones.*

Pour démontrer son *ATTITUDE POSITIVE* envers la langue française, l'élève devra :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **apprécier des émissions radiophoniques ou télévisées en français** *Exemples :* – réagir favorablement à la proposition d'écouter une émission radiophonique ou télévisée en français, ou – proposer l'écoute d'une émission radiophonique ou télévisée en français susceptible d'intéresser ses pairs, ou – participer à une discussion sur une émission radiophonique ou télévisée en français;	A°	↗		
• **apprécier des œuvres théâtrales et cinématographiques contemporaines de la francophonie canadienne** *Exemples :* – réagir favorablement à la proposition de visionner une œuvre théâtrale ou cinématographique contemporaine de la francophonie canadienne, ou – proposer le visionnement d'une œuvre théâtrale ou cinématographique contemporaine de la francophonie canadienne susceptible d'intéresser ses pairs, ou – participer à une discussion sur une œuvre théâtrale ou cinématographique contemporaine de la francophonie canadienne;		A°	↗	
• **apprécier des médias d'expression française tels que vidéos, films ou DOC** *Exemples :* – réagir favorablement à la proposition de visionner une bande vidéo, un film ou un DOC, ou – proposer le visionnement d'une bande vidéo, d'un film ou d'un DOC susceptible d'intéresser ses pairs, ou – participer à une discussion sur une bande vidéo, sur un film ou sur un DOC;			A°	↗
• **apprécier des œuvres théâtrales et cinématographiques contemporaines et classiques de la francophonie canadienne et mondiale** *Exemples :* – réagir favorablement à la proposition de visionner une œuvre théâtrale ou cinématographique contemporaine ou classique de la francophonie canadienne ou mondiale, ou – proposer le visionnement d'une œuvre théâtrale ou cinématographique contemporaine ou classique de la francophonie canadienne ou mondiale susceptible d'intéresser ses pairs, ou – participer à une discussion sur une œuvre théâtrale ou cinématographique contemporaine ou classique de la francophonie canadienne ou mondiale.				A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentissage

Le développement d'une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones se fait au fil des ans. Au secondaire deuxième cycle, l'accent est mis sur les émissions radiophoniques ou télévisées en français (ex. : bulletins de nouvelles, reportage, téléthéâtre, etc.), sur les vidéos et sur les DOC (disque optique compact). En plus de placer les élèves dans des situations généralement plaisantes, ces produits médiatiques leur fournissent un vocabulaire se rapprochant du langage quotidien et un langage spécialisé, tout en leur fournissant les bases de la structure de la langue. Ces moyens leur permettent également de se familiariser peu à peu avec de nouveaux éléments de la culture.

C'est en amenant les élèves à interagir avec le discours, que l'enseignant permet aux élèves de créer des liens affectifs avec ce qu'ils viennent d'écouter ou de visionner.

Contexte d'évaluation

C'est par l'**observation** régulière du comportement de l'apprenant (voir *Exemples* des RAS de CO3) que l'enseignant recueille l'information nécessaire pour **évaluer l'attitude** de l'élève face à la langue.

L'écoute	*CO4. L'élève sera capable de planifier son écoute, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.*

Pour *PLANIFIER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **s'informer sur l'émetteur pour orienter son écoute** – évaluer la nécessité de faire des lectures préalables ou de consulter des personnes-ressources en tenant compte de ses attentes, de la tâche à réaliser et de sa familiarité avec le sujet, – prendre les dispositions nécessaires;	A°	↗		
• **s'informer sur le contexte socioculturel et historique du discours pour orienter son écoute** – évaluer la nécessité de faire des lectures préalables ou de consulter des personnes-ressources en tenant compte de ses attentes, de la tâche à réaliser et de sa familiarité avec le sujet, – prendre les dispositions nécessaires pour surmonter les difficultés;	→	A°	↗	
• **prévoir une façon de prendre des notes pour retenir l'information et pour mieux comprendre** – évaluer ses besoins à partir de ses attentes et des conditions d'écoute, – déterminer le genre de renseignements qu'il veut retenir, • points de clarification, • idées principales, etc., – choisir une façon de prendre des notes qui répond à ses besoins : • sous forme de schéma ou de plan, • en style télégraphique, avec des abréviations et avec un code personnel;	→	→	A°	↗
• **faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant le type de texte pour orienter son écoute** – se remémorer les indices qui servent à identifier les types de texte, – relever les indices fournis par le titre, par l'annonce du sujet, par le présentateur ou par le matériel d'accompagnement, – sélectionner le type de texte qui s'apparente le mieux aux indices recueillis.		→	→	A°

L'écoute

CO5. L'élève sera capable de gérer son écoute, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *GÉRER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **remettre en question ses connaissances antérieures, si nécessaire, pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que ses connaissances antérieures peuvent être la cause d'un bris de compréhension, – identifier les nouvelles informations qui posent problème, – émettre de nouvelles hypothèses en s'appuyant sur les nouvelles informations, – valider ces nouvelles connaissances en utilisant le contexte, – modifier le réseau de ses connaissances en remplaçant les connaissances erronées par de nouvelles connaissances, – poursuivre la reconstruction du sens du texte à partir des nouveaux indices;	A°	↗		
• **noter les points sur lesquels il veut des clarifications** – reconnaître que ce qui a été entendu ne concorde pas avec ce qui avait été prévu, ou n'est pas assez clair, – noter en style télégraphique l'information qui pose problème pour y revenir plus tard;	A°	↗		
• **utiliser des moyens pour tolérer l'ambiguïté tout en ne perdant pas le fil conducteur** – faire le point sur ce que veut nous dire le locuteur, – vérifier si le locuteur ne s'est pas éloigné du sujet, s'il n'a pas pris une tangente qui n'ajoute rien au sujet principal, – noter en style télégraphique l'information qui pose problème pour y revenir plus tard;	A°	↗		
• **faire appel à ses connaissances sur les procédés du discours explicatif** – reconnaître le questionnement, – cerner la phase explicative qui apporte la réponse au questionnement, – reconnaître la façon dont les explications sont agencées (énumération, comparaison, rapport de cause à effet, etc.), – dégager la conclusion;	→	A°	↗	
• **remettre en question ses hypothèses et les modifier, au besoin, pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que ses prédictions peuvent être erronées ou partiellement incorrectes, car elles l'éloignent du sujet, – se questionner sur le choix des indices utilisés pour émettre ses hypothèses, – émettre de nouvelles hypothèses à partir de l'information transmise, – poursuivre la reconstruction du sens du texte à partir de nouveaux indices;	→	A°	↗	
• **utiliser, en cours d'écoute, certains indices du discours pour inférer l'intention de l'auteur** – observer le rapport de l'auteur avec son sujet (distanciation ou engagement), – observer le ton, le vocabulaire et le type de phrases, – utiliser l'information obtenue pour connaître les buts de l'auteur;	→	A°	↗	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	9e	10e	11e	12e
• **faire appel à ses connaissances sur les procédés du discours analytique** – repérer le sujet et les aspects présentés dans l'introduction, – établir des liens entre les aspects traités et le sujet, et également entre chacun de ces aspects, – dégager le but de la conclusion : présenter une opinion ou faire la synthèse;	→	➔	A°	↗
• **prendre des notes pour soutenir sa compréhension ou pour retenir l'information** – sélectionner l'information importante (idée principale et mots clés), – noter les liens qui unissent les éléments d'information retenus, – organiser l'information sous forme de tableaux, de schémas ou de plan pour représenter l'information;	→	➔	A°	↗
• **faire appel à ses connaissances sur les procédés du discours argumentatif** – reconnaître le sujet de l'argumentation, – reconnaître les éléments de l'argumentation (la thèse et la contre-thèse; les arguments et les contre-arguments), – reconnaître les stratégies argumentatives : la réfutation, l'explication argumentative ou la démonstration, – établir des liens entre les éléments de l'argumentation;		→	➔	A°
• **noter des observations et des questions qui lui permettront d'approfondir et d'élargir le sujet** – identifier les aspects intéressants ou importants qui soulèvent des questions ou qui sont susceptibles de susciter la discussion, – les noter, en style télégraphique ou à l'aide d'abréviations, – juger de la pertinence de les présenter au groupe (intérêt personnel ou général).		→	➔	A°

Pour *PRENDRE CONSCIENCE* de ses apprentissages et de ses besoins d'apprentissage, l'élève devra :	9e	10e	11e	12e
• **discuter de l'utilité de prendre des notes et de l'efficacité des moyens utilisés**	→	➔	A°	↗
• **évaluer l'efficacité des moyens utilisés pour réaliser son projet de communication**		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A°: autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am: autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

COMPRÉHENSION ÉCRITE

La lecture

CÉ1. L'élève sera capable de comprendre des textes écrits et de décoder des messages visuels dans des produits médiatiques pour répondre à un besoin d'information.

Pour répondre à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra :	9e	10e	11e	12e
• **distinguer les faits des opinions ou les faits des hypothèses** *Exemples :* – départager les idées qui peuvent être prouvées hors de tout doute de celles qui représentent une réaction à une action, ou – départager les idées qui peuvent être prouvées hors de tout doute de celles qui vont se produire sous certaines conditions;	A^m	↗		
• **dégager les informations factuelles dans des textes tels que faits divers, textes documentaires, courts articles, lettres ou textes d'opinion** *Exemple :* – dégager les divers éléments d'information reliés à un fait (un événement, une découverte, une prise de position, etc.);	A^m	↗		
• **dégager des relations d'addition, d'opposition, de causalité dans des textes tels que les faits divers, textes documentaires, courts articles, lettres ou textes d'opinion** *Exemple :* – dégager le fait principal et établir les liens d'addition, d'opposition, de causalité entre les différents éléments d'information et le fait même;	→	A^m	↗	
• **distinguer les informations essentielles de celles qui sont accessoires** *Exemple :* – dégager l'idée principale et départager les idées qui sont indispensables à la compréhension du message de celles qui ajoutent des détails intéressants, mais non essentiels;	→	A^m	↗	
• **réagir de façon critique à des textes en s'appuyant sur la pertinence de l'information donnée, sur la cohérence des idées et sur l'organisation du texte** *Exemple :* – analyser : • la pertinence des informations par rapport à l'intention de communication et au public visé : pertinence des procédés reliés au type de texte, (moyens linguistiques), des illustrations (moyens visuels), des tableaux, des schémas (moyens particuliers au type de texte), • la cohérence : par rapport à l'organisation du message, la progression des éléments explicatifs ou descriptifs, • l'organisation du message : les diverses composantes reliées au type de texte, et – formuler le résultat de son analyse;	→	A^m	↗	
• **discuter des techniques linguistiques utilisées par les médias pour transmettre leur message tels les qualifications et les jeux de mots** *Exemple :* – observer dans divers médias, la vision d'une réalité transmise par l'auteur. Dégager les techniques linguistiques utilisées par l'auteur pour transmettre cette vision tels les jeux de mots, l'emploi de comparatifs et de superlatifs, les slogans, les champs lexicaux, etc. Faire part de l'importance de ces moyens sur sa perception de la réalité présentée;	→	A^o	↗	

Pour répondre à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra :	9e	10e	11e	12e
• **discuter des techniques non linguistiques utilisées par les médias pour transmettre leur message tels la mise en page, la caricature, le graphisme et la photographie** *Exemple :* – observer dans divers médias la vision d'une réalité transmise par l'utilisation de la caricature, par les techniques de photographie, par la mise en page ou par le graphisme. Faire part de l'influence qu'a l'utilisation de ces moyens sur sa perception de la réalité présentée;	→	A°	↗	
• **dégager les éléments constitutifs des textes analytiques et argumentatifs tels que l'exposé d'une problématique, la présentation de ses composantes et l'ordre de ses composantes** *Exemples :* – repérer le thème et la problématique. Repérer les différents points de vue. Établir des liens entre des différents points de vue. Dégager le but de la conclusion, ou – reconnaître le sujet de l'argumentation. Reconnaître les éléments de l'argumentation (la thèse et la contre-thèse, les arguments et les contre-arguments). Reconnaître les stratégies argumentatives : la réfutation et l'explication argumentative ou démonstrative. Établir des liens entre les éléments de l'argumentation;		→	Am	↗
• **réagir de façon critique au texte en confrontant ses idées à celles de l'auteur** *Exemple :* – analyser le point de vue de l'auteur. Formuler sa réaction à partir de ses lectures antérieures ou de ses expériences;			Am	↗
• **dégager le point de vue de l'auteur** *Exemple :* – dégager l'attitude de l'auteur face à son sujet (distanciation plus ou moins grande et engagement), à partir du ton (distant, neutre, hautain, moqueur, etc.), du vocabulaire (dénotatif et connotatif), du type de phrases (neutres et expressives);			Am	↗
• **discuter de certaines techniques cinématographiques utilisées pour mettre en relief les effets désirés et les valeurs qu'elles véhiculent tels le plan ou le mouvement de caméra** *Exemple :* – dégager les techniques utilisées par un réalisateur de films pour présenter sa vision d'une réalité. Observer ses réactions. Faire part de l'influence de ces techniques sur sa perception de la réalité présentée;		→	A°	↗
• **dégager les relations de supposition, de conséquences, de condition, de concession dans des textes tels que dossiers, articles argumentatifs** *Exemple :* – dégager le point de vue de l'auteur. Établir les liens de supposition, de conséquences, de condition, de concession entre les différents éléments d'information et le point de vue de l'auteur;				Am

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra :	9e	10e	11e	12e
• **réagir de façon critique à des textes analytiques et argumentatifs en s'appuyant sur la valeur des informations et la force des arguments présentés, sur l'organisation du texte ou sur l'efficacité de l'analyse et de l'argumentation** *Exemple :* – analyser : • les sources consultées : nombre de sources consultées, l'intégrité de la source, la qualité de la source de référence, ou • le bien-fondé des arguments ou des éléments descriptifs ou explicatifs, ou • le degré d'impartialité : analyse de la situation sous différents angles, neutralité du vocabulaire et des structures de phrases, ou • la cohérence par rapport à l'organisation du message, la progression des arguments, **et** – formuler sa réaction à partir du résultat d'analyse.				A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent

➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable

A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable

↗ : consolidation des apprentissages

La lecture

CÉ2. L'élève sera capable de comprendre des textes écrits et de décoder des messages visuels dans des produits médiatiques pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique.

Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra :	9e	10e	11e	12e
• **réagir aux valeurs véhiculées dans un texte narratif et poétique** *Exemple :* – dégager les valeurs révélées par les personnages, les valeurs associées au lieu ou à l'époque de l'histoire ou les valeurs mises en relief par la façon de traiter les thèmes. Les comparer à ses propres valeurs ou à celles de son milieu;	A^m	↗		
• **réagir au texte en relevant des passages qui suscitent des sentiments, des émotions ou des souvenirs** *Exemple :* – relever les passages qui suscitent des sentiments, des émotions ou des souvenirs. Trouver les raisons de ces réactions à partir de ses expériences personnelles;	A^m	↗		
• **dégager les éléments qui créent des effets de vraisemblance, de suspense, d'exagération ou de rebondissement** *Exemple :* – relever les passages dans lesquels l'auteur a voulu créer des effets de vraisemblance, de suspense, d'exagération ou de rebondissement. Dégager les techniques utilisées par l'auteur pour créer ces effets (la description, les bouleversements dans la chronologie, la caricature, un champ lexical particulier, etc.);	➔	A^m	↗	
• **dégager le temps de narration : ordre et durée** *Exemple :* – comparer le déroulement du récit à la chronologie des événements (le déroulement correspond à la chronologie, le déroulement bouleverse la chronologie, le déroulement présente un retour en arrière);	→	A^m	↗	
• **réagir au message du texte poétique à partir de ses expériences personnelles** *Exemple :* – dégager le ou les thèmes à partir des images ou des champs lexicaux. Dégager la vision qui y est représentée. Prendre conscience de sa réaction. Trouver les raisons de cette réaction à partir de son expérience personnelle. Relever les passages qui expliquent cette réaction;	➔	A^m	↗	
• **établir les liens narratifs entre le texte et l'image dans la bande dessinée ou le roman-photo** *Exemple :* – décrire comment l'image vient appuyer le texte dans la représentation des lieux, de l'époque et dans la caractérisation des personnages;	➔	A^m	↗	
• **découvrir le statut du narrateur (observateur, participant ou témoin)** *Exemple :* – observer la présence de l'auteur dans le texte. Déterminer si c'est un narrateur externe, un narrateur témoin ou un narrateur participant;		→	A^m	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra :	9e	10e	11e	12e
• **analyser les caractéristiques physiques et psychologiques des personnages et les rapports qu'ils entretiennent dans des textes tels que nouvelles littéraires, romans, pièces de théâtre** *Exemple :* – décrire les caractéristiques physiques et psychologiques des personnages. Expliquer comment ces caractéristiques influencent la dynamique entre eux;		→	A^m	↗
• **dégager les éléments qui caractérisent le discours poétique tels que figures de style et champs lexicaux** *Exemple :* – observer les mots ou groupes de mots qui créent des images, des sonorités ou qui contribuent à donner un rythme au(x) vers. Dégager les champs lexicaux et les figures de style utilisés par l'auteur pour créer l'univers poétique;		→	A^m	↗
• **analyser la relation entre différentes composantes du récit telles que personnages, cadre, thèmes, temps de narration et point de vue de narration** *Exemple :* – décrire les différentes composantes du récit. Expliquer, par exemple : • les liens entre le choix des thèmes et le caractère psychologique des personnages, • l'influence du point de vue de narration sur le temps de narration, • les liens entre le cadre et le caractère psychologique des personnages, • les liens entre l'époque et les thèmes développés, etc.;			→	A^m
• **réagir aux images dans le texte poétique** *Exemple :* – dégager les images évoquées dans l'univers poétique. Prendre conscience de sa réaction face à ses images. Relever les passages qui expliquent cette réaction. Dégager, dans ces passages, les champs lexicaux et les figures de style utilisés par l'auteur pour créer ces images.			→	A^m

Contexte d'apprentissage

Au secondaire deuxième cycle, en plus d'offrir un contenu intéressant, les textes présentés aux élèves doivent répondre à des caractéristiques qui vont favoriser le développement des stratégies de lecture. Dans cette optique, l'enseignant choisit des textes :

- puisés dans le domaine de l'information, de l'opinion et de l'actualité;
- puisés dans le monde de l'imaginaire (ex. : romans, pièces de théâtre et chansons);
- de type explicatif (10e), analytique (11e) et argumentatif (12e);
- dont le contenu amène les élèves à aborder des sujets peu connus et à explorer des opinons diverses;
- dans lesquels l'organisation de l'information est *généralement* bien marquée, les liens entre les différentes parties sont clairs et explicites dans la majorité des cas (ex. : emploi de marqueurs de relation, de sous-titres), la progression de l'information est cohérente, il y a absence de contradiction, le point de vue de l'auteur est constant et les procédés de reprise de l'information sont simples (ex. : reprise par un pronom, par un groupe du nom, par un générique, par une périphrase).

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

En ce qui concerne le développement des stratégies de lecture, l'élève apprend à aborder un texte en tenant compte de son organisation (type descriptif) et en développant divers moyens pour annoter un texte (voir CÉ4 et CÉ5).

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, l'enseignant choisit un texte ayant les mêmes caractéristiques que les textes utilisés en situation d'apprentissage. Le sujet à l'étude, ou le thème du récit, doit s'inscrire dans un scénario d'apprentissage afin de fournir à l'élève le soutien nécessaire pour encadrer son projet de lecture.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent

➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable

A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable

↗ : consolidation des apprentissages

La lecture	*CÉ3. L'élève sera capable de comprendre des textes écrits, des messages visuels dans des produits médiatiques pour développer une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones.*

Pour démontrer son *ATTITUDE POSITIVE* envers la langue française et les cultures francophones, l'élève devra :	9e	10e	11e	12e
• **apprécier des romans d'expression française pour adolescents** *Exemples :* – réagir favorablement à une proposition d'activités de lecture personnelle qui lui permettent de lire un roman pour adolescents de son choix et à son rythme, ou – s'informer sur les choix de romans pour adolescents, ou – profiter de l'occasion qui lui est offerte pour présenter un roman qu'il a lu;	A°	↗		
• **apprécier la contribution à la création de l'identité canadienne de personnalités francophones tels des explorateurs, des inventeurs, des artistes ou des auteurs** *Exemple :* – profiter des occasions qui lui sont offertes pour présenter certaines personnalités canadiennes-françaises dans divers domaines d'activités. Parler de l'importance de leur rôle dans leur domaine respectif. Parler également de la perception qu'a la communauté de leur façon de représenter le milieu francophone canadien;	A°	↗		
• **apprécier diverses œuvres d'auteurs contemporains de la francophonie** *Exemples :* – réagir favorablement à une proposition d'activités de lecture personnelle qui lui permettent de lire une œuvre d'auteur contemporain de son choix et à son rythme, ou – s'informer sur les choix de romans d'auteurs contemporains, ou – profiter de l'occasion qui lui est offerte pour présenter un roman d'auteur contemporain qu'il a lu;	→	A°	↗	
• **apprécier la contribution à la francophonie canadienne et mondiale de personnalités de l'actualité tels chanteurs, sportifs, comédiens, auteurs ou politiciens** *Exemple :* – profiter des occasions qui lui sont offertes pour présenter certaines personnalités de la francophonie canadienne qui sont connues à l'échelle mondiale. Parler de l'importance de leur rôle dans leur domaine respectif. Parler également de la perception qu'a la communauté de leur façon de représenter le milieu francophone canadien;		A°	↗	
• **apprécier les médias d'expression française tels que magazines d'information, films, journaux, revues ou DOC** *Exemples :* – s'informer sur les choix de médias d'expression française tels que magazines d'information, films, journaux, revues ou DOC, ou – profiter de l'occasion qui lui est offerte pour présenter un média d'expression française tels que magazines d'information, films, journaux, revues ou DOC;		→	A°	↗
• **apprécier la contribution de personnalités francophones à divers domaines de l'activité humaine** *Exemple :* – profiter des occasions qui lui sont offertes pour présenter certaines personnalités de la francophonie mondiale. Parler de l'importance de leur rôle dans leur domaine respectif. Parler également de la perception qu'a la communauté de leur façon de représenter le milieu francophone;			A°	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A°: autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour démontrer son *ATTITUDE POSITIVE* envers la langue française et les cultures francophones, l'élève devra :	9e	10e	11e	12e
• **apprécier diverses œuvres d'auteurs contemporains et classiques de la francophonie canadienne et française** *Exemples :* – réagir favorablement à la proposition d'activités de lecture personnelle qui lui permettent de lire une œuvre d'auteur contemporain ou classique de la francophonie canadienne ou française de son choix, à son rythme, ou – s'informer sur les choix de romans d'auteurs contemporains ou classiques de la francophonie canadienne et française, ou – profiter de l'occasion qui lui est offerte pour présenter un roman d'auteur contemporain ou classique de la francophonie canadienne et française qu'il a lu;			→	A°
• **apprécier la richesse de la francophonie dans la société canadienne** *Exemple :* – profiter des occasions qui lui sont offertes pour parler de la diversité des domaines dans lesquelles les personnalités de la francophonie canadienne œuvrent. Parler de leur importance dans le domaine dans lequel ils sont actifs et de la perception qu'a la communauté de leur façon de représenter le milieu francophone canadien.				A°

Contexte d'apprentissage

Le développement d'une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones se fait au fil des ans. Comme c'était le cas pour la compréhension orale (CO3), en lecture (CÉ3), l'accent est mis sur l'appréciation d'œuvres d'auteurs francophones contemporains. En plus de placer les élèves dans des situations généralement agréables, ces individus qui ont contribué à créer l'identité canadienne pourraient leur servir de modèles. Cela leur permet de se familiariser peu à peu avec les éléments de la culture.

C'est en amenant les élèves à interagir avec le texte que l'enseignant favorise chez les élèves la création de liens affectifs avec ce qu'ils viennent de lire. C'est également en invitant les élèves à commenter occasionnellement leurs lectures ou leurs découvertes sur le réseau Internet qu'ils prendront conscience de toute l'importance de cette seconde langue.

Contexte d'évaluation

C'est par l'**observation** régulière du comportement de l'apprenant (voir *Exemples* des RAS de CÉ3 de ce domaine) que l'enseignant recueille l'information nécessaire pour **évaluer l'attitude** de l'élève face à la langue française.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

La lecture

CÉ4. L'élève sera capable de planifier sa lecture, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	9e	10e	11e	12e
• **examiner les facteurs qui influent sur sa lecture** – analyser l'impact des facteurs suivants : • la longueur du texte : - estimer le nombre de séances nécessaires pour lire le texte, • sa familiarité avec le sujet traité : - évaluer ses connaissances sur le sujet, - explorer la possibilité d'obtenir de l'aide, • sa familiarité avec la tâche à réaliser : - évaluer son expérience face à une tâche semblable, - faire l'inventaire des stratégies requises pour réaliser la tâche, - faire le découpage des étapes de réalisation, - s'informer sur les conditions de réalisation (seul, en groupe, etc.), - s'informer sur les critères de réussite, • la complexité de la tâche à réaliser : - déterminer si la tâche comporte plusieurs étapes, - vérifier si des étapes de lecture peuvent être associées à des étapes de la tâche, • le temps disponible pour lire et pour réaliser la tâche : - vérifier le temps disponible pour réaliser la tâche, - vérifier s'il y a suffisamment de temps pour une relecture ou pour une consultation, – évaluer leur influence sur la situation de lecture et prendre les dispositions nécessaires;	A°	↗		
• **prévoir une façon de prendre des notes pour retenir l'information** – évaluer ses besoins d'information en fonction de la tâche à réaliser, – reconnaître l'utilité de chacun des moyens possibles, – choisir le moyen le plus approprié, par exemple : • écrire l'information importante en style télégraphique (dans un tout organisé : plan, schéma associé à la structure de texte, etc.), ou • adopter un code pour marquer le temps, les actions, la présence de personnages, les traits physiques ou psychologiques, etc., – choisir le moyen le plus approprié à ses besoins;	→	A°	↗	
• **s'informer sur l'auteur, le sujet traité et le contexte socioculturel et historique pour orienter sa lecture** – évaluer la nécessité de s'informer dans un domaine en particulier en fonction de sa familiarité avec le sujet et de ses expériences antérieures de lecture, – trouver la ou les sources de référence les plus appropriées compte tenu de l'information recherchée (ex. : lectures préalables, personnes-ressources), – recueillir l'information pertinente;	→	A°	↗	
• **émettre une ou des hypothèses sur l'intention de l'auteur à partir d'une lecture en survol** – observer le genre d'ouvrage dans lequel se trouve le texte, – tenir compte de ses connaissances sur l'auteur, – lire l'avant-propos, – observer les illustrations, – survoler le texte en prêtant une attention particulière au titre, aux sous-titres, à l'introduction, à la conclusion de même qu'aux procédés typographiques, – imaginer ce que pourrait être l'intention de l'auteur;	→	→	A°	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent

→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable

A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable

↗ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	9e	10e	11e	12e
• **faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant le type de texte pour orienter sa lecture** – se remémorer les indices qui servent à identifier les types de textes, – relever les indices fournis tels que l'annonce du sujet, la présentation du texte et le survol du texte, – sélectionner le type de texte qui s'apparente le plus aux indices recueillis.		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

La lecture

CÉ5. L'élève sera capable de gérer sa lecture, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	9e	10e	11e	12e
• **utiliser les indices du texte afin de distinguer les faits des opinions et les faits des hypothèses** – reconnaître que les faits sont des énoncés qui peuvent être vérifiés, – reconnaître que certains mots et expressions sont signes de neutralité et de subjectivité, – reconnaître que certains mots ou expressions annoncent une hypothèse, – repérer les indices qui signalent la neutralité, la subjectivité ou l'hypothèse, – utiliser ces indices pour départager les faits, les opinions et les hypothèses;	A°	↗		
• **remettre en question ses connaissances antérieures, si nécessaire, pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que ses connaissances antérieures sont la cause du bris de compréhension, – identifier les nouvelles connaissances qui posent problème, – émettre de nouvelles hypothèses en s'appuyant sur les nouvelles connaissances, – valider ces nouvelles connaissances en utilisant le contexte, – modifier le réseau des connaissances en remplaçant les connaissances erronées par les nouvelles, – poursuivre la reconstruction du sens du texte à partir des nouvelles connaissances;	A°	↗		
• **remettre en question ses hypothèses et les modifier selon les besoins pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que ses prédictions sont erronées ou partiellement incorrectes, car elles l'éloignent du sujet, – se questionner sur le choix des indices utilisés pour émettre ses hypothèses, – émettre de nouvelles hypothèses à partir de l'information lue, – poursuivre la reconstruction du sens du texte à partir de nouveaux indices;	A°	↗		
• **faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte explicatif** – reconnaître le questionnement de l'auteur, – cerner la phase explicative qui apporte la réponse au questionnement, – reconnaître la façon dont les explications sont agencées, – dégager la conclusion;	→	A°	↗	
• **faire appel à ses connaissances sur les procédés du texte descriptif pour soutenir sa compréhension** – observer la continuité et la progression qui assurent la cohérence, – observer l'insertion d'un passage d'un autre type de texte pour susciter un intérêt particulier (renforcement de la crédibilité, mise en contexte, etc.), – observer l'insertion d'un discours direct ou d'un discours rapporté, – utiliser l'information recueillie pour reconstruire le sens du texte;	→	A°	↗	
• **faire appel à ses connaissances sur les procédés du texte explicatif pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que l'auteur peut utiliser divers procédés pour fournir les explications : la définition, la comparaison, la reformulation et l'exemple, – reconnaître qu'il peut identifier les indices de signalement qui indiquent des procédés tels que la définition, la comparaison, la reformulation et l'exemple, – utiliser l'information recueillie pour reconstruire le sens du texte;	→	A°	↗	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent

➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable

Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable

↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	9e	10e	11e	12e
• **utiliser certains indices du texte et de l'image pour inférer l'intention de l'auteur** – se remémorer ses connaissances sur l'auteur, – reconnaître le point de vue de l'auteur, • préciser l'image qu'il peut se faire de l'auteur à partir du texte, • dégager le rapport ou l'attitude de l'auteur avec son sujet, – dégager le ou les buts de l'auteur;	➔	A°	↗	
• **faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte analytique** – repérer le thème et la problématique, – repérer les différents points de vue, – établir des liens entre les différents points de vue, – dégager le but de la conclusion : présenter une opinion ou faire la synthèse;	→	➔	A°	↗
• **utiliser les éléments qui assurent la cohérence du texte pour soutenir sa compréhension** – repérer les reprises d'information par l'emploi de substituts qui assurent la continuité, – repérer les nouveaux éléments d'information qui assurent la progression;	→	➔	A°	↗
• **faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte argumentatif** – reconnaître le sujet de l'argumentation, – reconnaître les éléments de l'argumentation (la thèse et la contre-thèse; les arguments et les contre-arguments), – reconnaître les stratégies argumentatives : la réfutation, l'explication argumentative ou la démonstration, – établir des liens entre les éléments d'argumentation;		→	➔	A°
• **faire appel à ses connaissances sur les procédés du texte argumentatif pour soutenir sa compréhension** – la réfutation : • reconnaître l'emploi de techniques réfutatives, • reconnaître l'emploi de figures de réfutation, – l'explication argumentative : • reconnaître l'emploi de techniques explicatives, • reconnaître l'emploi de figures d'explication, – la démonstration : • reconnaître l'emploi d'un mode de raisonnement déductif, • reconnaître l'emploi de liens explicites entre les phrases, • reconnaître l'emploi d'un vocabulaire univoque;		→	➔	A°
• **noter, en cours de lecture, des observations et des questions qui lui permettront d'approfondir et d'élargir le sujet** – identifier les aspects intéressants ou importants qui soulèvent des questions ou qui sont susceptibles de susciter la discussion, – les noter en cours de lecture, – juger de la pertinence de les apporter devant le groupe, – donner suite à cette initiative après la lecture;		→	➔	A°
• **faire appel à ses connaissances sur l'auteur et sur le contexte de production du texte** – se remémorer ce qu'il connaît de l'auteur ou du contexte de production du texte, – utiliser ces connaissances pour reconstruire le sens du texte;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	9e	10e	11e	12e
• **évaluer son utilisation des stratégies de lecture dans des variétés de contexte** – faire un retour sur les moyens utilisés pour aborder le texte, – identifier les difficultés qu'il a dû surmonter pour réaliser son projet de lecture, – identifier les solutions apportées pour résoudre les problèmes et évaluer leur efficacité.		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

PRODUCTION ORALE

L'exposé et l'interaction

PO1. L'élève sera capable de parler pour transmettre de l'information selon son intention de communication et pour répondre à un besoin d'interaction sociale.

Pour *COMMUNIQUER* ses différents besoins, l'élève pourra :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **produire un message contenant des aspects incitatifs tels que le slogan, la caractérisation, la trame sonore ou la technique interactive** *Exemple :* – produire une annonce publicitaire dans laquelle il utilise des techniques de persuasion;	A m	↗		
• **décrire une expérience d'apprentissage en expliquant le contexte, la démarche et les résultats, en situation interactive ou non interactive** *Exemple :* – annoncer le sujet de la situation d'apprentissage. Fournir de l'information sur les circonstances qui l'ont amené à s'engager dans cette situation d'apprentissage. Préciser les démarches entreprises pour y participer. Faire le bilan de ses apprentissages. Expliquer *où*, *quand* et *comment* il utilisera ces nouvelles connaissances;	→	A m	↗	
• **présenter une analyse critique d'un fait, d'un phénomène ou d'une situation** *Exemple :* – annoncer le sujet. Présenter les aspects traités. Mettre en relation les différents aspects du sujet traité en utilisant des marqueurs de relation. Faire la synthèse des propos en guise de conclusion ou donner son opinion;		→	A m	↗
• **présenter et défendre son point de vue avec efficacité, en situation interactive ou non interactive** *Exemple :* – présenter le sujet de l'argumentation. Présenter les éléments de l'argumentation (la thèse et la contre-thèse; les arguments et les contre-arguments). Choisir la ou les stratégies argumentatives : la réfutation, l'explication argumentative ou la démonstration. Établir des liens entre les éléments d'argumentation. Formuler la conclusion (reformuler la thèse ou élargir le débat);		→	A m	↗
• **faire une présentation à caractère formel, soutenue par des moyens techniques** *Exemple :* – annoncer le sujet de sa présentation. Présenter le plan du contenu pour orienter les auditeurs. Expliquer chacun des points retenus en utilisant de l'équipement audiovisuel ou uniquement audio ou visuel. Conclure sa présentation en donnant un résumé du contenu.			→	A m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A °: autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'exposé

PO2. L'élève sera capable de parler pour explorer le langage et pour divertir.

Pour satisfaire ses besoins de *COMMUNIQUER ORALEMENT*, l'élève pourra :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **faire une lecture expressive d'un extrait de texte qu'il a choisi**	A^m	↗		
• **improviser sur un thème, avec d'autres élèves, en réaction à une situation proposée**	→	A^m	↗	
• **participer, avec d'autres élèves, à une lecture expressive d'un extrait de pièce de théâtre qu'ils ont choisi ou écrit**		→	A^m	↗
• **raconter une expérience personnelle dans laquelle il fait ressortir des éléments dramatiques, humoristiques ou de suspense**			→	A^m

Contexte d'apprentissage

Pour que l'apprentissage de la langue soit signifiant, il est souhaitable d'offrir aux élèves de nombreuses occasions d'interagir avec les personnes de leur entourage immédiat. En salle de classe, l'enseignant planifie des activités au cours desquelles les élèves pourront s'exprimer spontanément.

Les situations proposées doivent permettre aux élèves de faire état de ce qu'ils savent déjà, soit de ce qu'ils ont appris sur un sujet donné ou encore, d'exprimer leur opinion en l'appuyant par des exemples tirés de leurs lectures, de leurs interactions avec d'autres, etc. Les sujets choisis pour les présentations peuvent provenir d'autres matières à l'étude.

Les présentations et les situations interactives devraient être bien structurées. L'accent doit être mis sur :

- l'emploi d'expressions ou de mots pour décrire des événements, leurs projets et leurs expériences;
- l'emploi d'expressions ou de mots pour marquer clairement leur point de vue ou pour exprimer des nuances;
- sur la planification du discours en tenant compte des particularités du public;
- sur la gestion efficace des interventions en situation d'interaction.

Un enseignement favorisant la discussion, permet à l'élève de poursuivre le développement de son habileté à interagir avec ses pairs. Lors de ces situations, les élèves préciseront eux-mêmes les règles de fonctionnement du groupe tels que leurs rôles et leurs responsabilités face à la tâche.

Contexte d'évaluation

En situation d'**interaction**, l'évaluation des apprentissages se fait surtout à partir de situations où tous les élèves de la classe, ou les élèves d'un même groupe, ont un but commun. Par exemple, les échanges peuvent avoir lieu pour planifier un projet, ou encore lors d'une situation nécessitant la recherche d'une solution pour faire face à un problème, etc.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Dans le cas des **exposés**, les activités proposées doivent permettre aux élèves de faire le bilan de ce qu'ils ont appris sur un sujet donné ou encore, de représenter leur monde imaginaire. Comme lors des situations d'apprentissage, les élèves peuvent s'exercer seuls ou devant un pair avant de faire leur présentation devant le public.

Dans les deux cas, l'enseignant communique aux élèves les critères de notation; il précise les points sur lesquels ils seront évalués.

L'exposé et l'interaction

PO3. L'élève sera capable de parler clairement et correctement selon la situation de communication.

Pour gérer ses projets de communication à l'oral, l'élève utilisera les *CONNAISSANCES* suivantes :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **reconnaître et corriger les anglicismes sémantiques les plus courants** ex. : *appointements/rendez-vous, forme/formulaire*, etc.;	A m	↗		
• **utiliser les temps verbaux nécessaires pour exprimer ses expériences passées, présentes et à venir** – présent + présent, – passé composé + imparfait, – futur simple + présent;	A m	↗		
• **utiliser correctement les pronoms possessifs et démonstratifs** ex. : *Je veux le sien/Je veux celui-là; C'est le sien/C'est celui de Lucie;*	A m	↗		
• **mettre à profit la rétroaction fournie par ses pairs sur la forme de son message** – reconnaître que la rétroaction d'un pair a pour but de l'aider à rendre son message plus facile à comprendre, – établir des liens entre sa façon d'exprimer son idée et celle proposée par le pair (choix des mots, choix des temps de verbes, structures de phrases), – utiliser les changements proposés par le pair dans des situations ultérieures semblables de manière à intégrer ses nouvelles connaissances de la langue dans son langage courant;	➔	A o	↗	
• **utiliser des verbes et des expressions qui marquent clairement son point de vue** ex. : *aux dires de..., en dépit de ce qu'un tel dit, je pense que..., contrairement à ce qu'un tel dit, je trouve que...*, etc.;	→	➔	A o	↗
• **mettre à profit la rétroaction fournie par l'enseignant et par ses pairs sur la concordance des temps** – reconnaître que la rétroaction de l'enseignant ou d'un pair a pour but de l'aider à rendre son message plus facile à comprendre, – établir des liens entre sa séquence de choix de temps de verbe et celle proposée par l'enseignant ou par le pair, – utiliser les changements proposés par l'enseignant ou par le pair dans des situations ultérieures semblables de manière à intégrer ses nouvelles connaissances de la langue dans son langage courant;	→	➔	A o	↗
• **utiliser des mots et des expressions qui expriment des nuances** – utiliser des adverbes de quantité et des locutions (d'une part..., d'autre part..., par contre, parallèlement à..., même si, etc.);		→	A o	↗
• **respecter les règles propres au registre de langue approprié à la situation de communication** – adapter le registre de langue à la situation d'emploi des mots : • utiliser un langage populaire ou familier lors de l'insertion de dialogues ou d'anecdotes, • utiliser un langage courant lors des présentations.			→	A o

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A °: autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'exposé et l'interaction

PO4. L'élève sera capable de planifier sa production orale, en analysant la situation de communication.

Pour préparer sa production orale, l'élève mettra en application les *STRATÉGIES* suivantes :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **établir un plan de travail tout en tenant compte des conditions de présentation** – identifier les conditions de présentation telles que le temps alloué, la disponibilité des supports techniques, l'ordre des présentations, la période de questions et la forme finale du discours, – évaluer leur impact sur la présentation, – prendre les dispositions nécessaires;	A°	↗		
• **prévoir une introduction qui expose le sujet et une conclusion qui fait la synthèse**	→	A°	↗	
• **choisir la façon de traiter le sujet de sa présentation tout en tenant compte de la sensibilité du public cible sur le sujet** – cerner les caractéristiques du public cible en fonction du sujet traité, – relever les éléments susceptibles de causer un malaise chez un ou plusieurs auditeurs, – choisir la formulation qui permettra le mieux de respecter leurs sensibilités;	→	A°	↗	
• **apporter les changements nécessaires au vocabulaire et à la structure de phrase, après s'être exercé** – s'exercer, – reconnaître les passages à améliorer, – décider des changements à apporter pour améliorer sa présentation, – prendre les dispositions nécessaires;	→	A°	↗	
• **apporter des changements à l'organisation du contenu en regroupant les arguments et en les ordonnant, après s'être exercé** – s'exercer, – reconnaître les passages à améliorer, – décider des changements à apporter pour améliorer la force de son argumentation, – prendre les dispositions nécessaires;	→	→	A°	↗
• **déterminer le registre de langue approprié à la situation** – cerner les caractéristiques du public cible et de la situation, – reconnaître la valeur sociolinguistique liée à chacun des registres, – choisir le registre de langue qui correspond le mieux à la situation de communication;		→	→	A°

• **prévoir les questions du public pour y répondre**
– examiner les caractéristiques du public cible,
– identifier les éléments d'information susceptibles de susciter une réaction,
– décider :
  • d'en tenir compte dans la situation du contenu de l'exposé par l'ajout d'une information complémentaire, ou
  • de recueillir de l'information permettant de répondre à leurs questions au cours de la période réservée à cet effet.
		→	→	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'exposé

PO5. L'élève sera capable de gérer sa production orale, en tenant compte de la situation de communication.

Pour *GÉRER SA PRÉSENTATION*, l'élève mettra en application les stratégies et les connaissances suivantes :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **tenir compte des réactions du public et s'ajuster en conséquence** – observer les réactions du public, – utiliser, s'il y a lieu, les moyens prévus pour pallier un bris de communication (modifier le débit de parole ou le volume de la voix, clarifier une information ou un terme, etc.);	→	➔	A°	↗
• **modifier certains aspects de sa présentation selon l'impression de son degré d'efficacité à transmettre le message** – observer régulièrement les réactions du public, – observer l'aisance avec laquelle il fait passer son message, – faire des ajustements si nécessaire (modifier le débit de parole, le volume de la voix, clarifier une information ou un terme, etc.);		→	➔	A°
• **évaluer son utilisation des stratégies de communication orale dans une variété de contextes** – déterminer si la démarche utilisée pour préparer son exposé lui a permis de répondre à son intention de communication, – déterminer si les moyens utilisés pour faire passer son message se sont avérés efficaces, – cerner les difficultés rencontrées et chercher des solutions appropriées.		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A °: autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m: autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'interaction

PO5. L'élève sera capable de gérer sa production orale, en tenant compte de la situation de communication.

Pour *GÉRER SES INTERVENTIONS*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **utiliser divers moyens pour inclure les participants dans la conversation** – résumer les propos pour un nouvel arrivant, ou – inciter une personne à parler en lui posant une question, en rapportant ses propos et en lui demandant de développer un point particulier;	A°	↗		
• **utiliser divers moyens pour recentrer la discussion** – lorsque le groupe s'est éloigné du sujet : • reconnaître que le groupe est engagé sur une tangente, • inviter les interlocuteurs à revenir au sujet initial, – lorsque le sujet s'est étendu inutilement : • faire la synthèse, • délimiter le champ de discussion, • hiérarchiser les propos;	→	A°	↗	
• **évaluer l'efficacité de ses interventions** – déterminer, à partir de l'intention de communication et de la situation de communication, si les buts ont été atteints, – évaluer l'efficacité des moyens qu'il a utilisés pour assurer la progression de la discussion, – cerner les éléments à améliorer lors de sa participation, – chercher des solutions qui pourront être mises en application lors de situations semblables;	→	A°	↗	
• **questionner pour amener un interlocuteur à clarifier ou à approfondir son point de vue** – cerner le point de vue de ses interlocuteurs, – identifier un élément qui mérite d'être approfondi dans l'intérêt de tous, – demander de l'information complémentaire;	→	→	A°	↗
• **proposer des pistes qui permettent de faire avancer la discussion en cas d'impasse ou de conflit** – en cas d'impasse : • cerner le problème, • présenter le problème sous un autre angle, – en cas de conflit : • écouter ce que les intervenants ont à dire, • reformuler leurs interventions pour leur donner un ton neutre, • amener les intervenants à faire des compromis, si nécessaire.		→	→	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
→: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A °: autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m: autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

PRODUCTION ÉCRITE

L'écriture

PÉ1. L'élève sera capable de rédiger des textes pour transmettre de l'information selon son intention de communication.

Pour *COMMUNIQUER* son information, l'élève devra :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **rédiger un texte dans lequel il exprime ses sentiments, ses goûts ou ses opinions de façon cohérente et met en relief la relation entre les différents aspects traités**	A^m	↗		
• **rédiger un texte dans lequel il expose le propos dans l'introduction et présente la synthèse dans la conclusion**	➔	A^m	↗	
• **rédiger un texte dans lequel il présente des informations ou des arguments dans l'ordre et selon la structure qui conviennent le mieux à son projet de communication**	→	A^m	↗	
• **rédiger un résumé de texte**		→	A^m	↗
• **rédiger des textes argumentatifs et/ou analytiques en respectant les caractéristiques propres à ces textes**			→	A^m

L'écriture

PÉ2. L'élève sera capable d'écrire des textes pour répondre à un besoin d'imaginaire, pour proposer une vision du monde et pour explorer le langage.

Pour *COMMUNIQUER* ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **rédiger un récit dans lequel les images créées évoquent des sentiments ou des émotions**	A^m	↗		
• **rédiger un récit qui contient un rebondissement**	→	A^m	↗	
• **rédiger un texte dans lequel les interactions entre les personnages sont exprimées sous forme de dialogue**		→	A^m	
• **rédiger un texte dans lequel il présente un événement dans le but soit de créer un effet dramatique, humoristique ou de surprise, de suspense, ou soit dans le but d'explorer l'aspect ludique du langage**			→	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentisssage

Les élèves apprennent à rédiger des textes de type argumentatif (10e), des résumés de textes (11e) et des textes de type argumentatif/analytique (12e).

Au secondaire deuxième cycle, ces situations visent avant tout à permettre à l'élève d'intégrer les éléments propres à la langue écrite (voir PÉ3 et PÉ5) :

- l'élaboration d'un plan à partir des procédés appropriés au type de texte,
- la consultation de sources fiables pour assurer la qualité de son texte,
- la modification de certaines composantes du texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir,
- la vérification de l'efficacité des procédés utilisés,
- le respect des mécanismes de la langue prévus à chaque niveau,
- l'utilisation efficace de sources de référence,
- l'évaluation de leur capacité à évaluer leur efficacité à gérer certains éléments de la tâche.

Pour chaque situation d'écriture, l'enseignant soutient les élèves dans la planification de leur projet d'écriture. Il guide les élèves dans l'établissement d'un plan de travail et également dans la révision de leur texte en leur fournissant ou en créant avec eux une grille de révision. Il permet ainsi aux élèves d'acquérir une démarche de révision de texte et de développer les habiletés, l'habitude et l'attitude nécessaires pour réviser leur texte (voir à l'annexe 1, la section intitulée *Le soutien à apporter aux élèves*). Au cours du processus de révision, les élèves peuvent consulter leurs pairs pour obtenir une rétroaction, autant en ce qui a trait au contenu qu'à la forme.

Selon le résultat d'apprentissage général PÉ3, p. 49, l'enseignant détermine, en fonction de la situation de communication, si le processus de correction sera appliqué jusqu'à la présentation d'un texte sans erreur. Par exemple, si le texte produit par les élèves est communiqué oralement (dans le cas de la lecture à haute voix du texte qu'ils ont produit, la présentation d'une saynète qu'ils ont écrite, etc.) ou encore, s'il s'agit de la tenue d'un journal personnel, il n'y a pas lieu de produire un texte sans erreur. L'élève révise son texte et corrige ce qui est prescrit à son niveau d'apprentissage. Toutefois, pour tout texte présenté au public sous sa forme écrite (dans le cas de production d'affiches, d'un texte apposé à un tableau d'affichage, publication dans un journal étudiant, publication sur le réseau Internet, etc.), il y a lieu de publier un texte sans erreur, car ce texte pourrait servir de modèle aux autres élèves. Dans ce cas, l'enseignant aide les élèves en corrigeant ce qui dépasse leur niveau scolaire.

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, l'enseignant présente des projets d'écriture semblables à ceux proposés en situation d'apprentissage. Le contexte d'écriture est le même :

- étape de planification commune,
- étape de réalisation individuelle,
- étape de révision individuelle en suivant un plan de révision fourni par l'enseignant et compris des élèves ou encore, un plan de révision élaboré avec l'enseignant au cours des situations d'apprentissage.

C'est à partir de la copie contenant les révisions faites uniquement par l'élève que l'enseignant évalue les apprentissages.

L'écriture

PÉ3. L'élève sera capable d'écrire correctement selon la situation de communication.

Pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les *CONNAISSANCES* suivantes :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **vérifier l'emploi de l'auxiliaire *avoir* ou *être* avec les verbes usuels** – repérer les verbes accompagnés d'un auxiliaire, – s'interroger sur le choix de l'auxiliaire, – consulter une source de référence s'il y a un doute/si le doute persiste, – apporter les changements qui s'imposent;	A m	↗		
• **reconnaître et corriger les anglicismes sémantiques les plus courants** – reconnaître que certains mots communs à la langue française et anglaise ont un sens différent (faux amis), – repérer les mots présents dans les deux langues, mais qui ont un sens particulier dans chacune d'elles, – vérifier si le mot utilisé permet d'attribuer le sens recherché, – consulter une source de référence s'il y a un doute/si le doute persiste, – apporter les changements qui s'imposent;	A m	↗		
• **orthographier correctement les terminaisons des verbes en *é/er/ez*** – reconnaître que le son [é] à la fin d'un verbe s'écrit de façon différente selon son emploi, – verbe au passé composé : • repérer les verbes du premier groupe accompagnés de l'auxiliaire avoir ou être, • vérifier l'utilisation du *É* et faire l'accord, – verbe conjugué suivi d'un deuxième verbe du premier groupe : • repérer les verbes conjugués suivis d'un deuxième verbe, • vérifier l'emploi de la forme infinitive du deuxième verbe, – verbe à la deuxième personne du pluriel : • repérer les verbes conjugués à la deuxième personne du pluriel, • vérifier l'utilisation de la terminaison *EZ*, sauf pour les cas d'exception (ex. : vous dites, vous faites);	A m	↗		
• **vérifier l'accord des participes passés accompagnés de l'auxiliaire *avoir* dans les cas usuels** – repérer les participes passés avec l'auxiliaire *avoir* dans la phrase, – s'interroger sur la présence d'un complément d'objet direct, – s'interroger sur la place du complément d'objet direct par rapport au verbe, – faire l'accord du participe passé en genre et en nombre si le complément d'objet direct est placé avant le verbe;	A m	↗		
• **vérifier l'accord des verbes lorsque le groupe du sujet comporte des noms et des pronoms de différentes personnes** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer les sujets, – s'interroger sur la personne du ou des pronoms, – appliquer la règle pour faire l'accord;	A m	↗		

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A °: autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les *CONNAISSANCES* suivantes :	9e	10e	11e	12e
• **vérifier l'emploi des deux-points et des guillemets qui encadrent les paroles rapportées,** – repérer les paroles rapportées, – utiliser les signes de ponctuation appropriés : • les deux-points qui annoncent les paroles rapportées, • les guillemets qui encadrent les paroles rapportées, – vérifier l'emploi de la majuscule après l'ouverture des guillemets;	A^m	↗		
• **vérifier l'utilisation de la virgule après le mot ou le groupe de mots indiquant une circonstance** – repérer le mot ou le groupe de mots qui indique une circonstance, – les isoler par une virgule s'ils sont placés ailleurs qu'en fin de phrase;	A^m	↗		
• **vérifier l'utilisation de la virgule qui isole un mot ou un groupe de mots mis en apostrophe** – reconnaître que le mot ou le groupe de mots en apostrophe sert à désigner directement la personne ou l'animal à qui on s'adresse, – repérer le mot ou le groupe de mots qui devraient être détachés des autres éléments de la phrase, – utiliser la virgule après le mot ou le groupe de mots pour l'encadrer, ou avant et après le groupe de mots s'il se trouve au milieu de la phrase;	A^m	↗		
• **vérifier l'utilisation de la virgule encadrant les groupes de mots mis en apposition** – reconnaître que le groupe de mots placé près d'un nom ou d'un pronom sert à en préciser le sens, à ajouter une qualification ou à le situer, – repérer les groupes de mots qui devraient être détachés des autres éléments de la phrase, – utiliser la virgule avant et après le groupe de mots pour l'encadrer;	A^m	↗		
• **vérifier la concordance des temps de verbes dans les cas usuels avec la conjonction *si* tels que :** – **si + présent + futur simple,** – **si + imparfait + conditionnel présent,** – repérer les conjonctions *si* qui introduisent une proposition de nature hypothétique, – identifier la principale et la subordonnée, – observer le temps du verbe dans la subordonnée contenant la conjonction *si*, – respecter la concordance des verbes : • si + subordonnée au présent + principale au futur, • si + subordonnée à l'imparfait + principale au conditionnel présent, – orthographier correctement les verbes;	→	A^m	↗	
• **vérifier la concordance des temps des verbes dans l'utilisation du passé composé et de l'imparfait pour assurer la cohésion du texte** – reconnaître que la concordance des temps assure la cohésion à l'intérieur du texte, – vérifier si les temps de verbes utilisés correspondent à la chronologie des événements, – apporter des changements, si nécessaire;	→	A^m	↗	
• **vérifier la concordance des temps avec l'utilisation de l'adverbe *quand*** – reconnaître que l'utilisation de l'adverbe *quand* entraîne, en français, l'utilisation de temps de verbes différents de ceux utilisés en anglais, – ex. : présent + quand + présent, passé composé + quand + imparfait;	→	A^m	↗	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les *CONNAISSANCES* suivantes :	9e	10e	11e	12e
• **vérifier l'accord des auxiliaires avec le sujet au plus-que-parfait, au futur antérieur et au conditionnel passé** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – chercher/repérer le sujet ou les sujets, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;	➔	A^m	↗	
• **vérifier l'accord des verbes lorsque le sujet est un nom collectif** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer le sujet ou les sujets : • si le sujet est un nom collectif, faire l'accord avec le nom collectif ou avec le complément du nom collectif suivant son intention;	➔	A^m	↗	
• **vérifier l'utilisation des signes de ponctuation particuliers** – reconnaître le sens indiqué par des signes de ponctuation particuliers (ex. : points de suspension, point-virgule, etc.), – repérer les cas où le sens requiert l'usage de ces signes, – utiliser les signes de ponctuation qui permettent de rendre le sens recherché;	➔	A^m	↗	
• **vérifier le choix des prépositions avec les verbes transitifs indirects** – repérer les verbes transitifs indirects, – vérifier l'emploi de la préposition qui sert à établir le rapport au mot complété, – consulter une source de référence s'il y a un doute/si le doute persiste, – apporter les changements qui s'imposent;	→	➔	A^m	↗
• **vérifier l'utilisation du futur antérieur, du plus-que-parfait, du conditionnel passé et du subjonctif dans les cas usuels** – reconnaître que : • le futur antérieur indique une action qui devra avoir lieu avant une autre action située également dans l'avenir, • le plus-que-parfait exprime un fait hypothétique ou un fait habituel qui a précédé un fait passé, • le conditionnel passé exprime un regret ou un fait soumis à une condition, • le subjonctif exprime une action considérée dans la pensée plutôt que dans les faits, – vérifier si le temps de verbe choisi correspond au déroulement des événements ou des faits, – apporter les changements, si nécessaire;	→	➔	A^m	↗
• **vérifier l'accord des verbes usuels au subjonctif présent et à la 3e personne du passé simple** – repérer les phrases dans lesquelles le verbe est conjugué au subjonctif présent ou à la 3e personne du passé simple, – repérer le sujet ou les sujets : – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;	→	➔	A^m	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les *CONNAISSANCES* suivantes :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **vérifier l'utilisation :** – **des deux-points,** – **des points de suspension dans les cas usuels,** – reconnaître le sens indiqué par les signes de ponctuation suivants : • les deux-points, • les points de suspension dans les cas usuels, – repérer les cas où le sens requiert l'usage de ces signes, – utiliser les signes de ponctuation qui permettent de rendre le sens recherché;	→	➔	**A**m	↗
• **vérifier la pertinence et l'uniformité du système verbal choisi en fonction du genre de texte produit** – reconnaître que la concordance des temps assure la cohésion à l'intérieur du texte, – vérifier si les temps de verbes utilisés correspondent à la chronologie des événements, – apporter des changements, si nécessaire;		→	➔	**A**m
• **vérifier les cas d'accords particuliers des noms, des adjectifs et des participes passés en recourant à des outils de référence** – repérer les cas d'accord particuliers dans son texte (noms composés, verbes pronominaux aux temps passés, etc.), – identifier la difficulté que chaque cas représente, – identifier la catégorie sous laquelle le cas peut se retrouver dans un outil de référence, – apporter les changements nécessaires.		→	➔	**A**m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A °: autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m: autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'écriture

PÉ4. L'élève sera capable de planifier sa production écrite, en analysant la situation de communication.

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
• **consulter divers ouvrages de référence pour explorer le sujet de son projet d'écriture** – déterminer ses besoins d'information, – évaluer la pertinence de consulter divers ouvrages de référence : • pour élargir le sujet, • pour vérifier la validité de l'information recueillie dans un ouvrage de référence, • pour recueillir divers points de vue, – entreprendre les actions qui s'imposent à la suite de l'évaluation des besoins;	A°	↗		
• **établir un plan de travail qui tient compte de la tâche, du temps alloué, des ressources disponibles et des contraintes imposées par la présentation finale** – cerner les caractéristiques de la tâche : • prendre conscience de son intérêt ou de ses connaissances par rapport au sujet, • s'informer sur : - les exigences minimales en ce qui concerne le contenu, - les modalités de travail : individuel ou avec des partenaires, - la forme finale du produit (sous forme de manuscrit, de saynète, de vidéo, d'enregistrement audio, etc.), - la date d'échéance, ou • participer à l'élaboration des critères de production, • sélectionner la forme finale du produit en tenant compte de l'intention de communication et du temps disponible – s'informer sur les ressources disponibles (ouvrages de référence, personnes-ressources, équipement, salle de présentation, etc.), – établir un calendrier de production en tenant compte des facteurs observés;	A°	↗		
• **choisir son sujet en tenant compte de son degré de familiarité avec le sujet ou le genre, des ressources disponibles, du temps alloué et des exigences de la tâche** – cerner les aspects particuliers du sujet ou du genre à traiter, – prendre conscience de son intérêt ou de ses connaissances sur le sujet ou sur le genre de texte, – s'informer sur : • les exigences minimales relatives au contenu, • les modalités de travail : individuel ou avec des partenaires, • la forme finale du produit (sous forme de manuscrit, de saynète, de vidéo, d'enregistrement audio, etc.), • la date d'échéance, • sur les ressources disponibles (ouvrages de référence, personnes-ressources, équipement, salle de présentation, etc.), – prévoir une façon d'aborder les situations pouvant poser problème avant d'arrêter son choix;	→	A°	↗	
• **prévoir des procédés explicatifs appropriés au sujet à traiter** – reconnaître le rôle de chaque procédé explicatif (l'énumération de causes, la comparaison de faits ou de phénomènes, le rapport de cause à effet, etc.), – reconnaître le rôle des schémas, des tableaux, etc., – retenir ce qui semble le plus approprié à l'exploitation du sujet et aux besoins du public cible;	→	A°	↗	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent

➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A °: autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable

A m: autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable

↗ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	9e	10e	11e	12e
• **choisir la façon de traiter le sujet de son projet d'écriture en fonction de la sensibilité du destinataire à l'égard du sujet à traiter** – cerner les aspects particuliers du sujet à traiter, – cerner les caractéristiques du public cible en fonction des aspects particuliers du sujet à traiter, – retenir les aspects du sujet à traiter en tenant compte des caractéristiques du public en général ou de certaines personnes faisant partie du public cible, ou – prévoir une façon d'aborder les aspects pouvant poser problèmes;	→	➔	A°	↗
• **prévoir des procédés analytiques appropriés au sujet à traiter** – présenter le sujet et la problématique, – présenter les différents points de vue, – établir des liens entre les différents points de vue, – prévoir une conclusion qui fait la synthèse ou qui présente une opinion;	→	➔	A°	↗
• **prévoir des procédés argumentatifs appropriés à son intention de communication** – sélectionner les éléments qui constituent le contenu de l'argumentation : • définir la thèse, • prévoir une contre-thèse, • élaborer des arguments, • prévoir des contre-arguments, • trouver des exemples ou des illustrations, – déterminer la stratégie argumentative : la réfutation, la démonstration ou l'explication argumentative, – sélectionner l'information qui appuie ou réfute la thèse, – déterminer son point de vue en précisant son attitude face à la thèse (implication ou distanciation) en choisissant le ton qui convient (neutre, humoristique, etc.);		→	A°	↗
• **prévoir les éléments qui créeront des effets particuliers** – cerner les aspects particuliers du sujet à traiter, – choisir les procédés qui permettront d'attirer l'attention du lecteur : • insertion de tableaux ou de graphiques, • utilisation de structures de phrases variées, • insertion de citations, • utilisation de caractères typographiques particuliers.		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A °: autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m: autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗: consolidation des apprentissages

L'écriture

PÉ5. L'élève sera capable de gérer sa production écrite, en tenant compte de la situation de communication.

En cours de *RÉDACTION*, pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	9e	10e	11e	12e
• **noter ses interrogations quant à l'usage correct et approprié d'un mot** – identifier, à l'aide d'un code, les mots qui semblent incorrects, vagues, répétitifs, inappropriés au contexte ou au public pour y revenir en cours de vérification;	➔	A°	↗	
• **noter ses interrogations quant à l'ordre des idées dans le texte** – identifier, à l'aide d'un code, les idées qui ne semblent pas bien s'enchaîner dans le texte pour y revenir plus tard en cours de vérification.	→	➔	A°	↗

En cours de *VÉRIFICATION*, pour parler de sa production écrite, l'élève pourra :	9e	10e	11e	12e
• **utiliser la terminologie appropriée :** compléments circonstanciels, mots mis en apposition, mots mis en apostrophe, point-virgule et points de suspension;	A°	↗		
• **utiliser la terminologie appropriée :** subjonctif présent, plus-que-parfait, futur antérieur, conditionnel passé et pronom relatif;	➔	A°	↗	
• **utiliser la terminologie appropriée :** passé simple et types de texte;	→	➔	A°	↗
• **utiliser la terminologie appropriée :** les figures de style.		→	➔	A°

Pour *VÉRIFIER LE CONTENU* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	9e	10e	11e	12e
• **vérifier la qualité/pertinence et la quantité de l'information recueillie dans les ouvrages de référence en fonction de son intention de communication et du sujet à traiter** – voir si son texte présente des idées nouvelles sur le sujet, – établir des liens entre chaque information et l'ensemble du sujet, – éliminer toute information qui ne respecte pas l'intention ou le sujet traité, – ajouter toute information qui permettrait de mieux faire le lien entre les éléments d'information déjà présentés, ou qui contribuerait au développement du sujet, – consulter d'autres ouvrages de référence, si nécessaire;	Am	↗		
• **vérifier la façon d'exprimer ses idées en fonction de la sensibilité du destinataire à l'égard du sujet traité** – relire son texte à la lumière des caractéristiques identifiées chez le public cible, – apporter les changements permettant de mieux respecter le public cible.	→	➔	Am	↗

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A °: autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m: autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORGANISATION* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	9e	10e	11e	12e
• vérifier l'efficacité des procédés propres au texte explicatif	➔	A^m	↗	
• vérifier l'efficacité de l'utilisation des procédés propres au texte analytique	→	➔	A^m	↗
• vérifier l'efficacité de l'utilisation des procédés propres au texte argumentatif	→	➔	A^m	↗

Pour *AMÉLIORER LA QUALITÉ* de son texte, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	9e	10e	11e	12e
• **modifier son texte pour faciliter l'enchaînement des idées en subordonnant deux phrases** – repérer les phrases qui ne contiennent qu'une proposition, – examiner la possibilité de fusionner chacune de ces phrases avec celle qui la précède ou qui la suit, – examiner le genre de relation qui pourrait être établie entre les deux phrases, – choisir le marqueur de relation qui traduit le mieux sa pensée, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée, – apporter des modifications à la ponctuation;	A^o	↗		
• **modifier son texte pour varier la façon de rapporter les paroles ou les pensées de quelqu'un en utilisant le discours direct ou indirect** – reconnaître le rôle et les règles du discours direct et indirect, – examiner la possibilité de transformer une phrase ou une partie du texte en utilisant le style direct et indirect, – apporter les changements qui semblent les plus appropriés, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée et si elle ne nuit pas à la cohérence du texte, – apporter des changements à la ponctuation;	A^o	↗		
• **modifier son texte pour le rendre plus précis en ajoutant ou en enlevant des phrases ou des propositions** – repérer les parties du texte qui pourraient prêter à confusion ou qui ont été identifiées comme posant problème par un pair, – examiner la possibilité d'ajouter ou d'enlever une/plusieurs phrases/propositions pour rendre le texte plus précis, – procéder aux modifications qui semblent les plus appropriées, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit bien sa pensée, – vérifier si l'ajout ou le retrait a affecté la qualité de la structure de la phrase, – ajouter les marqueurs de relation ou modifier la ponctuation, si nécessaire;	➔	A^o	↗	
• **modifier son texte pour créer des effets de style** – déplacer des mots ou des groupes de mots;	→	➔	A^o	↗
• **modifier son texte pour susciter les réactions souhaitées chez le lecteur** – reconnaître que l'on peut utiliser différents moyens pour susciter des réactions chez le lecteur, – lire son texte pour juger de la pertinence de créer des effets particuliers en fonction de son intention de communication, – évaluer la possibilité d'apporter des changements en ce qui concerne les choix lexicaux, syntaxiques et stylistiques pour maintenir ou pour susciter un intérêt plus grand, – apporter les changements qui semblent les plus appropriés.		→	➔	A^o

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORTHOGRAPHE D'USAGE ET L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE*, l'élève pourra :	9e	10e	11e	12e
• consulter un dictionnaire usuel pour grand public pour trouver les différents sens d'un mot, pour vérifier le choix des prépositions ou pour vérifier la prononciation (pour relever les marques d'usage, les synonymes et les antonymes)	A°	↗		
• consulter un dictionnaire des anglicismes pour vérifier l'emploi correct ou l'équivalent de certains mots ou de certaines expressions	A°	↗		
• consulter des outils de référence pour résoudre tout problème rattaché à la rédaction de son texte	➔	A°	↗	
• consulter un dictionnaire des difficultés de la langue et un dictionnaire bilingue pour reconnaître les emplois particuliers de mots ou d'expressions	→	➔	A°	↗
• consulter des dictionnaires spécialisés tels que dictionnaire des difficultés de la langue et dictionnaire des anglicismes pour résoudre des problèmes spécifiques reliés à l'écriture		→	➔	A°

Pour *METTRE AU POINT LA PRÉSENTATION FINALE*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	9e	10e	11e	12e
• vérifier la pertinence des organisateurs du texte tels que le titre et les sous-titres	Am	↗		
• vérifier la pertinence de l'utilisation de procédés tels que le choix des caractères typographiques et les encadrés pour mettre en relief une partie du texte	➔	Am	↗	
• vérifier la pertinence de joindre à son texte une page de titre, une bibliographie, une table des matières ou tout support destiné à appuyer son message	→	➔	Am	↗

Pour *ÉVALUER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	9e	10e	11e	12e
• discuter de sa capacité à utiliser plusieurs sources de référence pour trouver l'information recherchée	A°	↗		
• discuter de sa capacité à élaborer un plan de travail	A°	↗		
• discuter de ses besoins d'apprentissage après la réalisation de son projet d'écriture	➔	A°	↗	
• discuter de sa capacité à utiliser des outils de référence pour répondre à ses besoins de rédaction	→	➔	A°	↗
• discuter de sa capacité à respecter ou à ajuster son plan de travail selon ses besoins		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A ᵐ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

L'enseignement du français

- **La langue et le développement de l'individu**

La langue est au cœur du développement humain. L'acquisition de la langue et le développement de l'individu sont indissociables : tous deux dépendent des expériences de vie de l'individu, de son environnement et de ses connaissances de la langue elle-même.

De par sa nature, le français ne peut être considéré uniquement comme une matière dont le contenu permet de mieux connaître et d'interagir avec le monde qui nous entoure. Le français, c'est aussi une forme de langage ayant un fonctionnement particulier. C'est, entre autres, une connaissance accrue du fonctionnement de la langue qui donne accès à ce monde. Par exemple, ce n'est pas parce qu'on propose aux élèves de lire un texte sur un insecte quelconque, avec une intention réelle de communication, que l'on développe la lecture. Cette pratique a certainement pour but d'utiliser la langue pour les amener à mieux connaître ce qui vit autour d'eux. Cependant, pour lire ce texte, les élèves ont dû prendre connaissance du fonctionnement de la langue, dans ce cas-ci, savoir comment les lettres sont agencées pour former des mots, comment les phrases sont structurées pour formuler le sens, comment le texte est structuré pour leur permettre de construire le sens et de retenir l'information. Sans cette connaissance des mécanismes de la langue, les élèves ont un accès limité à cette caractéristique de la langue qui est en fait un outil indispensable au développement de l'individu. En conséquence, il faut prévoir un enseignement systématique des mécanismes de la langue pour permettre à l'individu de développer son plein potentiel.

Pour appuyer cet enseignement systématique, les récentes recherches dans les domaines de l'éducation et de la psychologie cognitive ont permis de mieux comprendre comment on apprend. Ces nouvelles connaissances ont amené les pédagogues à dégager six principes d'apprentissage qui ont pour objectif de rendre l'apprenant plus autonome.

- **Les six principes qui sous-tendent la démarche d'apprentissage**

Les six principes d'apprentissage qui suivent sont tirés du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12)*. Ils visent une plus grande autonomie chez l'apprenant, en favorisant l'appropriation de concepts et de moyens concrets pour réaliser ses projets de communication. La démarche d'apprentissage qui suit repose sur ces principes.

Principes d'apprentissage

❶ L'apprentissage est plus efficace et plus durable lorsque l'**apprenant** est **actif** dans la construction de son savoir.

❷ L'apprentissage est plus efficace lorsque l'apprenant réussit à établir des **liens entre** les nouvelles **connaissances** et les connaissances antérieures.

❸ L'**organisation** des connaissances **en réseaux** favorise chez l'apprenant l'intégration et la réutilisation fonctionnelle des connaissances.

❹ Le **transfert des connaissances** est maximisé chez l'apprenant lorsque l'enseignement tient compte des trois types de connaissances dans l'apprentissage : les connaissances théoriques (le quoi – connaissances déclaratives), les connaissances qui portent sur les stratégies d'utilisation (le comment – connaissances procédurales) et les connaissances relatives aux conditions ou au contexte d'utilisation (le quand et le pourquoi – connaissances conditionnelles). Pour que l'apprenant soit en mesure d'appliquer ce qu'il a appris à toute autre situation, il faudra qu'il détermine quelles connaissances utiliser, comment les utiliser, quand et pourquoi les utiliser.

❺ L'acquisition des **stratégies cognitives** (qui portent sur le traitement de l'information) et **métacognitives** (qui se caractérisent par une réflexion sur l'acte cognitif lui-même ou sur le processus d'apprentissage) permet à l'apprenant de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et, plus globalement, son projet d'apprentissage.

❻ La **motivation scolaire** repose sur les perceptions qu'a l'apprenant de ses habiletés, de la valeur et des difficultés de la tâche et, enfin, de ses chances de réussite. La motivation scolaire détermine le niveau de son engagement, le degré de sa participation et la persévérance qu'il apportera à la tâche.

C'est à l'intérieur d'une démarche pédagogique centrée sur la dynamique enseignement/apprentissage que s'articulent ces six principes d'apprentissage. Cette démarche d'enseignement et d'apprentissage reconnaît les rôles de l'enseignant et de l'apprenant pour chacun des trois temps : la préparation, la réalisation et l'intégration.[1]

Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage

	Rôle de l'enseignant
Planification de l'enseignement	– Établir ses critères de réussite (ces critères permettent à l'enseignant de porter un jugement sur son efficacité à planifier son enseignement). – Identifier l'objet d'apprentissage à partir des besoins des apprenants : difficultés rencontrées, développement d'une plus grande autonomie, etc. – Analyser la complexité de l'objet d'apprentissage et les difficultés possibles des élèves. – Identifier des moyens pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages. – Planifier l'enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives nécessaires pour l'appropriation du nouvel objet d'apprentissage.

Démarche d'apprentissage

Préparation	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Motivation à l'apprentissage d'un RAS * ❻	– Susciter l'intérêt à l'apprentissage d'un RAS. – Expliquer l'utilité du RAS et établir des liens avec les buts poursuivis.	– S'approprier le projet d'apprentissage. – S'engager à accomplir la tâche.
Activation des connaissances antérieures ❷	– Présenter une activité qui permettra à l'apprenant de prendre conscience de ce qu'il sait déjà sur cet objet d'apprentissage.	– Définir l'objet d'apprentissage tel qu'il le perçoit à partir de l'activité qui lui est proposée. – Faire part aux autres de ses connaissances et les valider.
Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage ❶ ❸ ❹ ❺	– Présenter des exemples d'application correcte de l'objet d'apprentissage et des exemples d'application fautive (contre-exemples). – Faire émerger les connaissances erronées ou les idées préconçues. – Aider l'apprenant à organiser ou à réorganiser dans sa mémoire les connaissances acquises et à se départir des connaissances erronées ou des idées préconçues.	– Explorer, organiser et structurer l'objet d'apprentissage. – Valider les caractéristiques de l'objet d'apprentissage à partir des exemples et des contre-exemples.

* *Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

[1] Les enseignants reconnaîtront plusieurs éléments de la démarche pédagogique proposée dans le programme d'études de français – immersion, secondaire deuxième cycle, publié en 1987. Les récentes recherches dans le domaine de l'éducation nous ont permis d'enrichir et d'affiner ce que nous faisions déjà.

Réalisation	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Modelage *❶ ❸ ❹ ❺	– Verbaliser à haute voix les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise pour réaliser la tâche. – Montrer aux apprenants à planifier, à contrôler et à corriger l'exécution de la tâche. – Montrer aux apprenants comment surmonter le stress et l'anxiété face à leurs difficultés.	– Valider les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise.
Pratique guidée ❶ ❸ ❹ ❺	– Présenter des exemples pour orienter et soutenir la démarche d'apprentissage. – Inviter l'apprenant à expliquer comment il fait pour réaliser la tâche, superviser le travail de cet élève. – Observer ce qui se passe dans la tête de l'apprenant lorsqu'il réalise la tâche. – Vérifier si l'apprenant utilise encore des connaissances erronées afin de l'aider à les rejeter. – Intervenir sur les aspects affectifs de l'apprentissage effectué.	– Verbaliser les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise pour réaliser la tâche. – Valider, à partir de l'expérience d'un expert, les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise. – Prendre conscience de son confort ou de son inconfort cognitif.
Pratique coopérative ❶ ❸ ❹ ❺	– Placer les apprenants en petits groupes de travail et expliquer le rôle de chacun. – Développer, avec eux, les critères qui serviront de référence à l'observation. – Présenter des exemples permettant d'éliminer les connaissances erronées qui pourraient être encore présentes dans l'organisation des connaissances. – Discuter avec les apprenants de la pertinence et de l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives utilisées.	– Respecter leur(s) partenaires(s) et faire preuve d'écoute active. – Se situer face à la tâche. – Valider les caractéristiques de l'objet d'apprentissage avec l'appui d'un pair. – Observer l'application des caractéristiques de l'objet d'apprentissage faite par un pair à partir des critères de référence. – Discuter de leurs savoirs et de leur savoir-faire, les justifier, les comparer, les reformuler ou les percevoir sous un autre angle. – Prendre conscience de son confort ou de son inconfort cognitif.
Pratique autonome ❶ ❸ ❹ ❺	– Aider l'apprenant à comprendre le sens et l'utilité de l'évaluation formative interactive. – Présenter une tâche permettant aux apprenants d'appliquer ce qu'ils connaissent (agir en toute sécurité) et de voir la force des acquis (degré de difficulté surmontable en tenant compte des stratégies travaillées). – Être attentif aux attitudes négatives, aux découragements. – Amener l'apprenant à prendre conscience des résultats positifs de son effort et des retombées personnelles de son apprentissage.	– Se situer face à la tâche. – Verbaliser mentalement la tâche à exécuter. – Se fixer des critères de réussite. – Activer ses connaissances antérieures. – Prendre conscience de son confort et de son inconfort cognitif. – Appliquer la démarche pour réaliser la tâche. – Jeter un regard critique sur l'exécution de la tâche à partir de critères de réussite. – Proposer des pistes pour surmonter les difficultés rencontrées ou pour aller plus loin.

**Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

Intégration	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Transfert des connaissances * ❹	– Proposer une nouvelle situation complète et complexe au cours de laquelle les apprenants appliquent les nouvelles connaissances. – Faire réagir l'apprenant par rapport à l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives de lecture utilisées. – Amener l'apprenant à faire le bilan du cheminement parcouru et à construire ses croyances en ses capacités d'apprendre au moyen de stratégies efficaces.	– Établir des liens entre les différents contextes d'application de l'objet d'apprentissage. – Analyser l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives. – Prendre conscience de son cheminement et de sa capacité à apprendre au moyen de stratégies efficaces.

** Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

Cette démarche pédagogique est également illustrée dans deux documents produits par la Direction de l'éducation française. Ces deux documents sont disponibles au LRDC sous les titres : *Une lecture, mille et une réflexions : Cahier de réflexion sur le processus de lecture* et *À l'écoute de son écoute : Cahier de réflexion sur le processus d'écoute.*

Il faut noter que l'efficacité d'une démarche pédagogique réside dans son potentiel d'adaptation à diverses situations. Elle n'est efficace que si elle permet de mieux répondre aux besoins des élèves et si elle respecte les caractéristiques de l'objet d'apprentissage. Par exemple, l'enseignement d'une stratégie en lecture ne se fait pas de la même façon si les élèves n'ont aucune connaissance/ou qu'une connaissance intuitive de l'existence de cette stratégie, que s'ils ont déjà une base sur laquelle appuyer les nouveaux apprentissages. De même, l'enseignement des mécanismes de la langue, tel l'accord du verbe, ne se fait pas dans un contexte aussi complexe que l'enseignement d'une stratégie à l'écoute.

L'enseignant planifie d'abord son enseignement à partir des caractéristiques de l'objet d'apprentissage (ex. : en tenant compte des préalables et de la complexité de l'objet d'apprentissage). Ensuite, il planifie la **démarche d'apprentissage** comme telle, c'est-à-dire les moyens qu'il utilisera pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages. Cette **démarche d'apprentissage** se déroule en trois temps : préparation, réalisation et intégration (voir le *Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage* présenté ci-dessus).

Selon la nature de l'objet d'apprentissage, les activités présentées lors de la réalisation et de l'intégration devront alors être insérées soit (1) dans un projet de communication à la fin de la démarche d'apprentissage ou (2) dans un projet de communication dès le tout début de la démarche d'apprentissage. Quant à lui, ce projet de communication se déroule en trois étapes semblables à ce que nous retrouvions dans le guide pédagogique du français – immersion, secondaire deuxième cycle, publié en 1987 :

1. planification du projet : ce qui peut être associé à l'amorce,
2. réalisation du projet : ce qui peut être associé à la réalisation de la tâche, et
3. évaluation (bilan) du projet : ce qui équivaut à l'objectivation, c'est-à-dire le bilan des apprentissages, autant en ce qui a trait au produit qu'au processus.

Planification de l'enseignement et des apprentissages

Planification de l'enseignement :

- établir ses critères de réussite,
- identifier l'objet d'apprentissage,
- analyser la complexité de l'objet d'apprentissage,
- identifier les moyens pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages.

Démarche d'apprentissage :

- **préparation :**
  - motivation à l'apprentissage
  - activation des connaissances antérieures
  - exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage
- **réalisation :**
  - modelage
  - pratique guidée
  - pratique coopérative
  - pratique autonome
- **intégration :**
  - transfert des connaissances

Projet de communication :

Planification de la tâche

- analyse de la tâche
- analyse de son habileté à réaliser la tâche
- élaboration d'un plan d'action
- activation des connaissances antérieures sur le sujet et sur les moyens à utiliser pour réaliser la tâche

Réalisation (gestion) de la tâche

- gestion efficace des moyens dont il dispose pour accomplir la tâche

Évaluation du projet (bilan)

- analyse du produit
- analyse des moyens utilisés pour accomplir la tâche
- analyse de ses compétences (degré de satisfaction en tenant compte des conditions de réalisation)

Légende :

- activité qui peut être intégrée à un projet de communication selon le choix de l'enseignant
- activité d'apprentissage qui peut être intégrée à un projet de communication selon le choix du RAS (ex. : stratégie de lecture)
- activité obligatoirement intégrée dans un projet de communication

- **Caractéristiques des situations d'apprentissage**

C'est dans diverses situations d'apprentissage, réalisées dans l'ensemble des matières scolaires, que l'élève pourra acquérir les stratégies lui permettant de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et qu'il élargira son champ de compétence. L'élève devrait également s'engager dans des projets qui lui permettront de construire son identité et de découvrir les réalités culturelles et sociales de son milieu.

Pour assurer la réussite, tout projet de communication devrait suivre un processus qui comprend trois étapes : la **planification**, la **réalisation** (gestion de la tâche) et l'**évaluation** du projet :

1. La **planification** consiste en :
   - l'analyse de la tâche (intention de communication et produit final) et des stratégies nécessaires pour accomplir cette tâche,
   - l'analyse de son habileté à réaliser la tâche dans les conditions de réalisation,
   - l'élaboration d'un plan d'action, et
   - l'activation de ses connaissances antérieures sur le sujet et sur les moyens à utiliser pour réaliser efficacement la tâche.

2. La **réalisation** (gestion de la tâche) consiste en :
   - la gestion efficace des moyens (stratégies et connaissances) pour accomplir la tâche (comprend les ajustements à faire en cours de route – métacognition).

3. L'**évaluation** (bilan des apprentissages) consiste en :
   - l'analyse du produit en tenant compte de l'intention de communication et de ses attentes,
   - l'analyse des moyens utilisés pour accomplir la tâche de façon efficace, et
   - l'analyse de ses compétences (degré de satisfaction en tenant compte des conditions de réalisation).

- **Caractéristiques des situations d'évaluation des apprentissages**

Les activités d'évaluation font normalement suite à une séquence d'apprentissage. Elles ont pour but de recueillir l'information nécessaire sur le cheminement de l'élève en ce qui concerne ses apprentissages (produit et processus). Ces informations sont ensuite transmises à l'élève et aux personnes responsables de son éducation (parents/tuteurs, direction de l'école).

Les activités d'évaluation se déroulent dans un contexte semblable à celui de l'apprentissage. La phase de planification se fait avec l'appui de l'enseignant. L'enseignant communique également aux élèves les critères de notation. Avant la réalisation de la tâche comme telle, il précise les points sur lesquels les élèves seront évalués.

À la suite de l'évaluation, l'enseignant communique aux élèves les résultats de cette évaluation. Il analyse avec eux les points forts et les points auxquels ils devront prêter une attention particulière.

Remarque : L'enseignant trouvera, dans les documents de la 10e, 11e et 12e années des *Modèles de rendement langagier : français langue seconde – immersion*, l'exemple d'une démarche évaluative découlant de la vision de l'apprentissage et de l'enseignement découlant du programme d'études de français langue seconde – immersion, 1998.

- **Un éclairage nouveau**

Notre société est sans cesse en évolution. Elle exige de ses membres qu'ils se situent constamment face au changement et qu'ils réévaluent leurs compétences. En conséquence, l'enseignant d'aujourd'hui se tourne de plus en plus vers la recherche en psychologie cognitive pour l'orienter dans ses décisions et dans ses pratiques pédagogiques.

La venue du programme de français de 1998 offre aux enseignants une occasion privilégiée de faire le point sur leurs pratiques pédagogiques. En plus de présenter le comportement langagier qu'un élève doit acquérir au terme d'une séquence d'apprentissage, le programme de français se veut un outil de réflexion sur l'enseignement de la langue, car il est davantage axé sur l'apprenant que sur l'enseignant. Ce changement d'orientation du programme amènera sans doute l'enseignant à aller au-delà de la transmission des connaissances. En voulant accompagner l'élève dans la construction de son savoir, il se préoccupera des facteurs autant didactiques que pédagogiques. Ses actions se situeront dans un cadre qui débordera la matière à l'étude. Par exemple, tous les résultats d'apprentissage portant sur la planification et la gestion d'un projet de communication sont des stratégies cognitives et métacognitives qui viendront appuyer l'apprentissage dans les autres matières. Même si ce sera encore à l'enseignant de français que reviendra la responsabilité première d'enseigner ces stratégies aux élèves, ce sera à tous les enseignants, peu importe la matière enseignée, de renforcer et de valoriser l'utilisation des stratégies. Ce genre de concertation des enseignants amènera l'élève à reconnaître la valeur de ses apprentissages et à en faire le transfert dans des situations qui lui permettront d'agir efficacement.

Le sens des symboles utilisés pour décrire la progression de l'élève vers l'autonomie apporte un éclairage nouveau sur le rôle de l'enseignant. Dans une salle de classe, l'expert, c'est l'enseignant. Ce titre d'expert lui confère des rôles particuliers : penseur, preneur de décisions, motivateur, modèle, médiateur et entraîneur.

Penseur – L'enseignant est celui qui connaît le mieux la matière à enseigner. Dans la planification de son enseignement, il considère à la fois le contenu, les exigences de l'objet d'apprentissage aux niveaux cognitif et métacognitif, les séquences d'apprentissage et la difficulté des tâches de manière à présenter un défi à la mesure de l'apprenant.

Preneur de décisions – Parce qu'il connaît les caractéristiques de l'apprenant et de l'objet d'apprentissage, l'enseignant est en mesure d'anticiper les difficultés et les erreurs susceptibles de se produire. Il prévoit des exemples et des contre-exemples afin d'éviter la construction de connaissances erronées. Il prend donc des décisions en ce qui a trait à la séquence d'activités et au type d'encadrement à offrir à l'apprenant.

Motivateur – L'enseignant est conscient que les élèves arrivent à l'école avec tout un bagage d'expériences qui ont façonné leur perception de l'école. Il reconnaît qu'il peut influencer l'engagement, la participation et la persévérance des élèves à la tâche. Ses actions et ses interventions visent à démontrer aux élèves qu'il poursuit avec eux des buts d'apprentissage, et que l'erreur, si elle se produit, est source d'information. Elle lui permet d'identifier les stratégies cognitives et métacognitives sur lesquelles il doit intervenir.

Modèle – L'enseignant inclut dans la séquence d'apprentissage une activité au cours de laquelle il démontre, de façon explicite, la démarche complète de la réalisation de la tâche demandée. Au cours du modelage, il verbalise ses réflexions, ses difficultés et ses prises de décisions. Il explique la démarche et les stratégies cognitives et métacognitives qu'il met en œuvre pour réaliser le plus

efficacement possible l'activité demandée. L'enseignant est également un modèle du comportement désiré dans ses interventions quotidiennes avec les élèves.

Médiateur – Pour favoriser la construction du savoir par l'élève, l'enseignant joue le rôle de médiateur entre l'objet d'apprentissage et l'élève. Comme médiateur, il aide l'élève à prendre conscience des exigences et de la valeur de la tâche. Il amène l'élève à voir le bagage de connaissances qu'il apporte avec lui, pour faire face aux difficultés susceptibles de survenir et pour apporter des solutions efficaces. C'est en planifiant une séquence d'apprentissage visant à accroître progressivement le degré d'autonomie de l'élève que l'enseignant lui permettra de développer de nouvelles connaissances. (Pour plus d'informations sur la séquence d'apprentissage, consultez la section présentée ci-dessus.)

Entraîneur – Dans son rôle d'entraîneur, l'enseignant agit directement sur la motivation de l'élève en présentant des tâches complètes, complexes et susceptibles d'être réutilisées dans d'autres contextes scolaires et sociaux. Il place l'élève dans des situations de résolution de problèmes et l'assiste dans le développement des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les contenus sont intégrés dans des ensembles signifiants afin de favoriser le transfert des connaissances.

Ce rôle d'expert confère donc à l'enseignant, non pas le titre de transmetteur de connaissances, mais bien ceux d'organisateur et de leader dans la salle de classe.

- **Le soutien à apporter aux élèves**

Pour assurer un climat propice à l'apprentissage, l'élève a besoin d'un encadrement qui lui assure une certaine sécurité. Il est donc important que l'enseignant développe un certain rituel dans la présentation et le déroulement des activités. Pour toutes les activités, qu'elles se déroulent en phase d'apprentissage ou en phase d'évaluation, l'enseignant doit fournir un minimum de soutien à l'élève. La forme de soutien à apporter varie selon le niveau scolaire, selon la complexité de l'objet d'apprentissage et selon les besoins des élèves.

Les tableaux ci-dessous fournissent des exemples de soutien à apporter aux élèves. Il est entendu que ces tableaux représentent des pistes pour l'encadrement des activités et qu'ils ne sont pas exhaustifs.

	Écoute	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des étapes du processus à l'écoute (planification, gestion et autoévaluation)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Établissement des attentes avec les élèves	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Interaction	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des étapes du processus à l'écoute (planification, gestion et autoévaluation)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Établissement des attentes avec les élèves	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Exposé	6e	7e	8e	9e	10e	11e	12e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité de recherche d'idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Établissement des attentes avec les élèves	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Lecture	6e	7e	8e	9e	10e	11e	12e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des étapes du processus à l'écoute (planification, gestion et autoévaluation)	✓	✓	✓	✓	✓		
	Rappel des ressources disponibles	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Établissement des attentes avec les élèves	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Études de quelques éléments linguistiques présents dans le texte et pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Écriture	6e	7e	8e	9e	10e	11e	12e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité de recherche d'idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité d'organisation d'idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Établissement des attentes avec les élèves	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Guide de rédaction	✓	✓	✓	✓			
	Liste orthographique	✓	✓	✓				
	Aide-mémoire grammatical	✓	✓	✓	✓			
	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
APRÈS	Plan de révision	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Un aperçu du contexte d'enseignement en immersion

- **Caractéristiques d'une école offrant un programme d'immersion**

Les écoles qui offrent un programme de français langue seconde dans le contexte de l'immersion diffèrent des écoles qui offrent un programme régulier. En immersion, le français est à la fois l'objet d'apprentissage et le véhicule d'apprentissage pour le développement des concepts, des habiletés et des attitudes. Dans ce contexte, la langue seconde, utilisée par les élèves pour négocier le sens et structurer leur pensée, devient la préoccupation première dans la planification des scénarios enseignement/apprentissage. Cette différence entre les programmes réguliers et les programmes d'immersion doit avant tout se refléter dans la définition, la planification et la création de l'environnement scolaire. En fait, cet environnement représente la culture même de ce contexte scolaire.

La culture d'une école se définit comme étant la résultante de l'interaction entre les forces et les personnes qui agissent dans cet environnement. La culture d'une école offrant un programme d'immersion se caractérise par sa capacité à placer l'apprenant dans un milieu signifiant et riche en situation d'apprentissage où il pourra s'épanouir et apprendre la langue seconde dans un climat de confiance.

Plusieurs facteurs peuvent affecter l'acquisition du français en milieu immersion. Ils reflètent en quelque sorte les visées éducatives de ce programme. Ces facteurs sont les suivants :

1. *Pertinence* : la valeur accordée à l'apprentissage du français par l'apprenant dépend en grande partie des retombées personnelles, intellectuelles et sociales qu'il y perçoit. Elle dépend également de la valeur que lui accordent les gens de son entourage.

2. *Authenticité des projets de communication* : l'apprentissage du français est plus efficace quand l'apprenant est placé dans des situations de communication authentique; des situations qui se rapprochent des situations de la vie quotidienne.

3. *Intérêt* : les situations d'apprentissage doivent être intéressantes et faire appel à la curiosité de l'apprenant, à son désir de mieux connaître le monde qui l'entoure.

4. *Climat de confiance* : l'apprentissage du français est plus efficace lorsque l'apprenant sait qu'il a les habiletés et les connaissances nécessaires pour faire face au défi qui se présente à lui. Il apprend mieux lorsqu'il est placé dans un environnement qui favorise la prise de risques, où l'erreur est considérée comme faisant partie du processus d'apprentissage.

5. *Interaction* : l'apprentissage du français est plus efficace lorsque l'apprenant a de nombreuses occasions de l'utiliser, en particulier en situation d'interaction.

6. *Situations variées* : l'apprentissage du français est plus efficace lorsque l'apprenant est exposé à une grande variété de situations au cours desquelles il peut s'approprier le vocabulaire et les mécanismes de la langue.

7. *Modèles* : l'apprentissage du français est plus efficace lorsque l'apprenant est exposé à d'excellents modèles de langue, autant à l'oral qu'à l'écrit.

Ces facteurs, loin d'être exhaustifs, doivent transparaître aussi bien dans l'organisation des activités de la salle de classe que dans les activités quotidiennes de l'école. L'engagement du personnel à faire vivre la culture qui caractérise un programme de français langue seconde – immersion influe grandement sur l'engagement des élèves à l'apprentissage de cette langue. En fait, ce qui se vit à l'école et la façon dont cela se vit définit le curriculum implicite de l'école. En plus des orientations pédagogiques et des outils pédagogiques utilisés pour mettre en œuvre les programmes d'études, l'établissement d'une relation de partenariat avec les parents, les activités de l'école, les annonces à l'interphone, et les interactions entre les enseignants sont autant d'éléments qui façonneront la perception qu'aura l'élève de l'apprentissage du français.

Implications pédagogiques

À leur arrivée à l'école, les élèves inscrits dans un programme d'immersion ont déjà acquis tout un bagage d'expériences et de connaissances. Parce qu'ils ne sont pas familiers avec la langue d'enseignement, les élèves ont l'impression qu'ils n'ont pas les outils nécessaires pour aborder les nouveaux apprentissages. Ils ont parfois de la difficulté à mobiliser leurs connaissances pour les mettre au service de leur apprentissage, car cette façon différente de nommer les choses les déroutent. Les situations d'apprentissage doivent être planifiées de sorte que les élèves puissent établir les liens entre leurs connaissances antérieures et les nouvelles façons de nommer les concepts.

Comme mentionné précédemment, l'apprentissage du français est plus efficace lorsque les élèves sont conscients des moyens dont ils disposent pour réaliser leur projet de communication. Ils apprennent mieux quand ils sentent que l'enseignant est là pour les appuyer lorsqu'ils osent prendre des risques. L'erreur est considérée comme faisant partie du processus d'apprentissage, car l'analyse de l'erreur permet à l'enseignant d'identifier les stratégies cognitives et métacognitives mises en œuvre par l'élève pour corriger l'erreur. L'enseignant et l'élève peuvent ainsi mieux orienter leurs actions. Dans ce contexte d'apprentissage, l'enseignant s'assure de maintenir l'élève dans un certain sentiment de sécurité.

Autant la pratique de la langue est, pour les élèves, une condition nécessaire à son apprentissage, autant cette pratique doit être accompagnée d'une réflexion sur le fonctionnement de la langue. Les élèves doivent faire le bilan de ses apprentissages en prêtant une attention particulière autant au contenu qu'à la forme de son message. C'est ainsi que se négocie la forme et que les élèves acquièrent les mécanismes de la langue qui leur permettent de mieux communiquer. C'est dans cette perspective que l'apprentissage de la langue doit se faire en contexte et non de façon isolée.

Ensemble, l'enseignant et les élèves sont des partenaires dans la création d'un climat qui favorise tout apprentissage. D'une part, l'enseignant a des responsabilités reliées à sa profession. Il doit, entre autres, planifier son enseignement de manière à proposer des tâches qui représentent des défis raisonnables pour les élèves. Pour ce faire, il doit s'assurer que les élèves ont les connaissances et les stratégies nécessaires pour aborder les tâches proposées. Il doit rendre explicite, aux élèves, les retombées à court et à long terme de ces apprentissages. Ces retombées devront être mises en évidence pour tout apprentissage, que ce soit en milieu scolaire ou autre. D'autre part, les élèves ont une certaine responsabilité face à leur apprentissage. Ils doivent participer activement à la construction de leur savoir. Pour y parvenir, ils doivent s'approprier le projet d'apprentissage et s'engager à la tâche. Ayant pris conscience de la valeur et des exigences de la tâche, les élèves sentent qu'ils ont les habiletés nécessaires pour faire face au défi qui leur est présenté. Ils développent ainsi le désir de participer pleinement à leur apprentissage.

Compétences de base : tableau de référence

Au secondaire deuxième cycle, le programme de français vise à développer chez les élèves un degré d'autonomie qui les amènera à agir dans plusieurs champs d'activités où les habiletés langagières jouent un rôle important. Toutefois, ce développement ne peut se faire sans l'acquisition de compétences de base. Nous avons trouvé, dans le programme des Études professionnelles et technologiques (ÉPT), une forte corrélation entre les compétences de base que les concepteurs cherchent à développer dans leurs programmes et ce dont les élèves ont besoin en français pour devenir de bons communicateurs.*

Le tableau suivant précise les compétences de base que l'élève tente de perfectionner tout au long de son apprentissage. En général, il y a une progression dans la complexité de la tâche et dans l'effort que doit fournir l'élève. Les compétences de base doivent être évaluées par des observations impliquant l'élève (autoévaluation), les pairs (rétroaction), l'enseignant (évaluation formative) et tous autres intervenants.

Suggestions de stratégies à utiliser en classe :

- *Demander aux élèves de s'autoévaluer et de s'évaluer les uns les autres*
- *Tenir une discussion de groupe ou une rencontre élève–enseignant*
- *Souligner les points forts*
- *Souligner les progrès*
- *Insister sur les éléments à approfondir*
- *Inclure le portfolio de l'élève*

À mesure que l'élève progresse, il perfectionne les compétences acquises aux étapes précédentes. Les élèves qui quittent l'école secondaire devraient se donner comme but de démontrer une performance correspondant à l'étape 3.

Étape 1 – L'élève vise à :	**Étape 2 – L'élève vise à :**	**Étape 3 – L'élève vise à :**
La gestion des apprentissages		
• arriver en classe bien disposé à apprendre • suivre les instructions de base	• (à poursuivre) • suivre les instructions de façon quasi autonome • se fixer des buts et établir les étapes pour les atteindre avec de l'aide • appliquer des connaissances spécialisées, des habiletés et des attitudes à des situations concrètes	• (à poursuivre) • suivre des instructions détaillées de façon autonome • se fixer des buts et établir les étapes pour les atteindre • transposer et appliquer des connaissances spécialisées, des habiletés et des attitudes à différentes situations
• trouver des critères pour évaluer des choix et prendre des décisions	• trouver et appliquer une variété de stratégies efficaces pour résoudre des problèmes et prendre des décisions	• utiliser une variété d'habiletés en matière de pensée critique pour évaluer des situations, résoudre des problèmes et prendre des décisions
• utiliser toute une variété de stratégies d'apprentissage	• explorer et utiliser des stratégies d'apprentissage efficaces de façon quasi autonome	• choisir et utiliser des stratégies d'apprentissage efficaces de façon efficace

* *Les informations et le tableau présentés ci-dessous sont tirés et adaptés du programme des Études professionnelles et technologiques, publié par Alberta Learning.*

Étape 1 – L'élève vise à :	Étape 2 – L'élève vise à :	Étape 3 – L'élève vise à :
La gestion des ressources		
• se conformer à des échéanciers établis; gérer efficacement le temps, les horaires et les plans d'activités • se servir de l'information (ressources matérielles et humaines) comme on le lui a appris • se servir de la technologie comme on le lui a appris (installations, équipement, fournitures), pour accomplir une tâche • entreposer et ranger l'équipement et les fournitures comme on le lui a appris	• créer et se conformer à des échéanciers de façon quasi autonome; gérer efficacement le temps, les horaires et les plans d'activités • avoir accès à toute une variété de renseignements pertinents (ressources matérielles et humaines) et s'en servir de façon quasi autonome • utiliser la technologie comme on le lui a appris (installations, équipement, fournitures), pour accomplir une tâche avec un minimum de supervision • (à poursuivre)	• créer et adopter des échéanciers de façon autonome; gérer efficacement le temps, les horaires et les plans d'activités • se servir de toute une variété de renseignements (ressources matérielles et humaines) et savoir quand il faut des ressources supplémentaires • utiliser la technologie comme on le lui a appris (installations, équipement, fournitures), pour accomplir une tâche de façon autonome • entreposer et ranger l'équipement et les fournitures de façon autonome
La résolution de problèmes et l'innovation		
• participer au processus de résolution de problèmes • appliquer des habiletés en résolution de problèmes à des cas clairement définis, à des buts spécifiques et à des contraintes : – en trouvant d'autres options – en évaluant d'autres options – en choisissant la solution appropriée – en agissant	• cerner le problème et choisir une approche appropriée de résolution de problèmes qui réponde adéquatement à des buts et à des contraintes spécifiques	• avoir une pensée critique et agir de façon logique dans un contexte de résolution de problèmes
Le travail en équipe		
• assumer ses responsabilités dans un projet de groupe • tenir compte des opinions et reconnaître les contributions des autres membres du groupe	• (à poursuivre) • tenir compte des sentiments et du point de vue des autres	• rechercher la façon la plus appropriée de travailler en équipe pour mieux répondre aux besoins et exploiter les points forts du groupe : la richesse d'une idée, les différents potentiels humains, la répartition du travail • négocier pour parvenir à un consensus

Printed by
Learning Resources
Distributing Centre
Production Division
Barrhead, Alberta
Canada, T7N 1P4
LRDC
"Reaching Students Is What We're About"

0010